

MUSIIKKI OPETUKSEN EHEYTTÄJÄNÄ
Luokanopettajien kokemuksia ja käsityksiä oppiainerajat
ylittävästä musiikinopetuksesta alkuopetuksessa
Eveliina Rantala

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2017
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Rantala, Eveliina. 2017. Musiikki opetuksen eheyttäjänä. Luokanopettajien kokemuksia ja käsityksiä oppiainerajat ylittävästä musiikinopetuksesta alkuopetuksessa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 147 sivua.

Tämä tutkimus selvittää luokanopettajien kokemuksia ja käsityksiä oppiainerajat ylittävästä musiikinopetuksesta alkuopetuksessa. Tavoitteena on selvittää, miten luokanopettajat määrittelevät oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen, millä tavoin he ovat toteuttaneet sitä, ja minkälaisia tavoitteita, etuja, esteitä, haasteita ja edellytyksiä he siihen liittävät. Tutkimus kiinnittyy laadullisen tutkimuksen metodologiaan. Aineistonkeruu toteutettiin puolistrukturoidulla kyselylomakkeella ja puolistrukturoidulla puhelinhaastattelulla. Aineiston analyysitapana käytettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia.

Oppiainerajat ylittävä ja oppiaineiden opetusta eheyttävä musiikinopetus ymmärretään musiikin oppiaineen integroitumisena muihin oppiaineisiin. Breslerin (1995) integrointityyleistä alistuva ja affektiivinen ovat käytetyimmät. Rinnastaminen, jaksottaminen ja toiminnallisten aktiviteettien järjestäminen ovat suosittuja opetuksen eheyttämisen tapoja. Sekä edut että tavoitteet liittyvät oppimisen tukemiseen ja tehostamiseen, keskittymiseen, oppiaineiden tavoitteisiin, oppilasryhmän tarpeisiin, oppimismotivaatioon, kokonaispersoonallisuuden kehitykseen, yhteisöllisyyteen ja yhteistyötaitoihin. Lisäksi tavoitteet liittyvät laaja-alaiseen osaamiseen ja opetuksen elävöittämiseen. Sekä hankaloittavat tekijät että edellytykset ovat yhteydessä opettajan ammatilliseen kompetenssiin, motivaatioon, yhteistyöhön, oppilasryhmän tarpeisiin ja resursseihin.

Musiikkia käytetään luontevana osana opetusta useana päivänä viikossa. Musiikin rooli oppiainerajat ylittävässä musiikinopetuksessa perustuu lähinnä muiden oppiaineiden elävöittämiseen ja tehostamiseen. Musiikin tavoitteisiin keskittyminen on oppiainerajat ylittävässä musiikinopetuksessa vähäistä.

Asiasanat: oppiainerajat ylittävä opetus, alkuopetus, musiikinopetus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	OPPIAINERAJAT YLITTÄVÄ MUSIIKINOPETUS LUOKILLA 1-2	8
	2.1 Oppiainerajat ylittävä opetus Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 kontekstissa.....	8
	2.2 Alkuopetuksen erityispiirteet oppiainerajat ylittävän opetuksen kontekstissa.....	11
	2.2.1 Alkuopetusikäisen lapsen kehitys ja oppiminen.....	12
	2.2.2 Alkuopetuksen musiikinopetus.....	18
	2.3 Oppiainerajat ylittävä opetus opetuksen eheyttäjänä.....	21
	2.3.1 Oppiainerajat ylittävän opetuksen tavoitteet.....	23
	2.3.2 Oppiainerajat ylittävän opetuksen tavat.....	25
	2.3.3 Oppiainerajat ylittävän opetuksen edut, edellytykset, esteet ja haasteet.....	31
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	45
	3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimusongelmat.....	45
	3.2 Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	47
	3.3 Tutkittavat.....	49
	3.4 Tutkimuksen eteneminen.....	50
	3.5 Aineiston analyysi.....	53
	3.6 Luotettavuus ja eettiset ratkaisut.....	61
4	TULOKSET	63
	4.1 Oppiainerajat ylittävän ja oppiaineiden opetusta eheyttävän musiikinopetuksen määrittely.....	64

4.2	Oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tavoitteet.....	68
4.3	Oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tavat	75
4.3.1	Musiikin integroituminen muihin oppiaineisiin	79
4.3.2	Oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tavat integroituvien mukaan	82
4.3.3	Oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tavat eheyttämistapojen mukaan	93
4.4	Oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen edut	96
4.5	Oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen edellytykset.....	103
4.6	Oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen haasteet ja esteet.....	108
5	POHDINTA.....	114
5.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	114
5.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet	130
	LÄHTEET	135
	LIITTEET.....	146

1 JOHDANTO

Suomalaisessa perusopetuksessa on perinteisesti noudatettu ainejakoista opetussuunnitelmaa, jossa opetuksen sisältö on luokiteltu oppiaineisiin (Hellström 2008, 246; Cantell 2015, 12). Taide- ja taitokasvatuksen asema ja merkitys on ollut toistuvana keskustelun kohteena opetussuunnitelmauudistuksissa, ja sen osuus perusopetuksessa on vähentynyt huomattavasti vuodesta 1970 alkaen (Lindfors & Kokko 2010, 217, 219). Samaan aikaan erityisesti alkuopetukselle ominaiset opetuksen eheyttämisyhtymykset ovat nousseet oppiainejakoisen opetuksen rinnalle läpi koulutuspolun aikuisopetusta myöden (Hellström 2008, 247). Musiikinopetuksen merkitystä perustellaankin yhä enemmän sen välineellisen hyödyn näkökulmasta (Louhivuori 2009, 20), sillä musiikin on havaittu lisäävän oppilaan jaksamista ja uskoa omaan menestymiseen myös muissa oppiaineissa (Juvonen, Lehtonen & Ruismäki 2012) ja korreloivan yleisen opintomenestyksen kanssa (Westerlund 2003, 5). Voidaankin kysyä, mikä on musiikin arvostus ja asema muiden oppiaineiden joukossa, ja minkälaisia yhteyksiä musiikilla on muihin oppiaineisiin.

Tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä on rakentaa ymmärrystä siitä, miten luokanopettajat ymmärtävät oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen, ja miten he ovat toteuttaneet oppiainerajat ylittävää musiikinopetusta alkuopetuksessa. Tutkimuksessa selvitetään, miten luokanopettajat määrittelevät oppiainerajat ylittävän ja oppiaineiden opetusta eheyttävän musiikinopetuksen. Lisäksi selvitetään, minkälaisia tavoitteita, etuja, esteitä, haasteita ja edellytyksiä oppiainerajat ylittävään musiikinopetukseen luokanopettajien näkemysten mukaan liittyy. Tutkimuksessa tavoitellaan ymmärrystä siitä, millä tavoin luokanopettajat ovat toteuttaneet oppiainerajat ylittävää musiikinopetusta alkuopetuksessa.

Alkuopetuksen oppiainerajat ylittävä musiikinopetus valikoitui tutkimukseni aiheeksi, koska olen itse aktiivinen musiikinharrastaja, ja opetan mu-

siikkia mielelläni alakoulussa. Tästä johtuen halusin perehtyä musiikinopetukseen yhä enemmän. Musiikinopetukseen liittyvällä aiheen valinnalla tavoittelin luontevaa jatkumoa kandidaatin tutkielmalleni, jossa tutkin lastentarhanopettajien käsityksiä esiopetuksen musiikkikasvatuksesta. Halusin perehtyä oppiainerajat ylittävään musiikinopetukseen syvällisesti saadakseni paremmat valmiudet Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 mukaiseen opetukseen. Näkökulmien yhdistäminen herätti mielenkiintoni, koska minulla ei ollut juurikaan aiempaa perehtyneisyyttä oppiainerajat ylittävään musiikinopetukseen. Uskoin aiheen tutkimisesta olevan hyötyä paitsi tutkimuksellisesti myös minulle ammatillisesti. Alkuopetuksen näkökulman rajaus perustui siihen, että olen suorittanut sivuaineenani alkukasvatuksen perusopinnot ja kiinnostunut erityisesti alkuopetuksen luokanopettajan työtehtävistä.

Suomessa oppiaineiden opetuksen eheyttämistä ja oppiainerajat ylittävää opetusta on tutkittu jonkin verran eri vuosikymmenillä (esim. Atjonen 1992; Kyröläinen 1994; Niemi 2012; Kujamäki 2014), mutta tutkimukset eivät ole keskittyneet musiikinopetuksen näkökulmaan ja musiikin rooliin oppiainerajat ylittävässä opetuksessa, vaan opetuksen eheyttämiseen, integroimiseen ja oppiainerajat ylittävään opetukseen yleisesti. Ulkomailla taito- ja taideaineiden ja akateemisten oppiaineiden väliseen integrointiin liittyvää tutkimusta on tehty enemmän, ja esimerkiksi Bresler (1995) on tutkinut tapoja integroida taito- ja taideaineita muihin oppiaineisiin. Breslerin (1995) tutkimustulosten mukaan todellisessa luokkatilanteessa voidaan havaita neljä erilaista taito- ja taideaineiden integrointityyliä: alistuva, affektiivinen, sosiaalinen sekä tasaveroinen, kognitiivinen integrointityyli (Bresler 1995, 33–35). Breslerin löydöksiä hyödynnetään tämän tutkimuksen tulosten tarkastelussa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 ohjaavat oppiainerajat ylittävään opetukseen (Halinen & Jääskeläinen 2015, 27), ja uudistusten kynnyksellä on olennaista selvittää, miten oppiainerajat ylittävää opetusta on jo toteutettu. Opetuksen järjestäjä päättää opetussuunnitelmassa, miten eheyttämistä toteutetaan käytännössä (Opetushallitus 2014, 33), mutta vastuu opetustapahtuman toteuttamisesta kuuluu opettajalle (Jyrhämä, Hellström, Uusikylä

& Kansanen 2016, 10). Avaimet opetussuunnitelmauudistuksen toteuttamiseen ovat opettajilla, sillä opettajien ymmärrys odotetuista muutoksista, käsitykset roolistaan opettajana sekä havainnot koulun ja yhteiskunnan odotuksista vaikuttavat siihen, miten muutoksia toteutetaan käytännössä (Lam, Alviar-Martin, Adler & Sim 2013, 33). Yleisesti opetustyö ja sen myötä eheyttämiseen tähtäävä oppiaineintegraatio perustuvat luokanopettajan pedagogisiin ratkaisuihin, joita hän tekee pedagogisen ajattelunsa pohjalta (Syrjäläinen, Jyrhämä & Haverinen 2004; Kansanen 2004, 21; Jyrhämä ym. 2016, 10). Siksi on olennaista selvittää, miten luokanopettajat määrittelevät oppiainerajat ylittävän ja oppiaineiden opetusta eheyttävän musiikinopetuksen, millä tavoin he ovat sitä toteuttaneet, ja mitkä tekijät he näkevät sen toteuttamiselle merkityksellisinä.

2 OPPIAINERAJAT YLITTÄVÄ MUSIIKINOPETUS LUOKILLA 1-2

2.1 Oppiainerajat ylittävä opetus Perusopetuksen opetus- suunnitelman perusteiden 2014 kontekstissa

Oppiaineiden nimet, jaottelut ja tuntimäärät perustuvat valtakunnalliseen tuntijakoon (Cantell 2015, 12; Opetushallitus 2016). Niin sanottujen lukuaineiden osalta useimmat peruskoulun oppiaineet ovat muodostuneet akateemisten tieteenalojen pohjalta (Cantell 2015, 12; Hellström 2008, 247), mutta oppiainejakoinen järjestelmä koskee myös taito- ja taideaineita, joihin musiikki kuuluu (Cantell 2015, 12; Lindfors & Kokko 2010, 217). Paikallisen tuntijaon suunnittelua ohjaa valtioneuvoston asetus tavoitteista ja tuntijaosta (422/2012), valtioneuvoston asetus eri vuosiluokkien vähimmäistuntimääristä (423/2012) sekä tuntijaon toimeenpanoa koskeva valtioneuvoston päätös (378/2014). Valtakunnallisessa tuntijaossa määritetään kunkin yhteisen oppiaineen vähimmäistuntimäärä peruskoulun vuosiluokilla 1-2, vuosiluokilla 3-6 sekä vuosiluokilla 7-9. (Opetushallitus 2016.) Esimerkiksi musiikinopetuksen vähimmäistuntimäärä on yhteensä kaksi viikkotuntia alkuopetusluokkien aikana (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012). Oppiaineiden vähimmäisviikkotuntimääriin perustuen opetuksen järjestäjä päättää oppituntien jakamisesta eri vuosiluokille ja eri oppiaineisiin, ja lisäksi opetuksen järjestäjän on mahdollista määrätä opetukseen vähimmäistuntimäärää enemmän oppitunteja lisätunneiksi joillekin vuosiluokille joihinkin oppiaineisiin (Opetushallitus 2016).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 ohjaavat tiedonala-kohtaisen osaamisen lisäksi oppiainerajat ylittävään opetukseen, jolla tarkoitetaan oppiaineiden välisten raja-aitojen häivyttämistä opetuksessa oppiaineiden välisellä integraatiolla (Opetushallitus 2014; Halinen & Jääskeläinen 2015, 27). Lisäksi tavoitteeksi asetetaan opetuksen eheyttäminen monipuolisin keinoin (Opetushallitus 2014; Halinen & Jääskeläinen 2015, 27). Oppiainerajat ylittävä

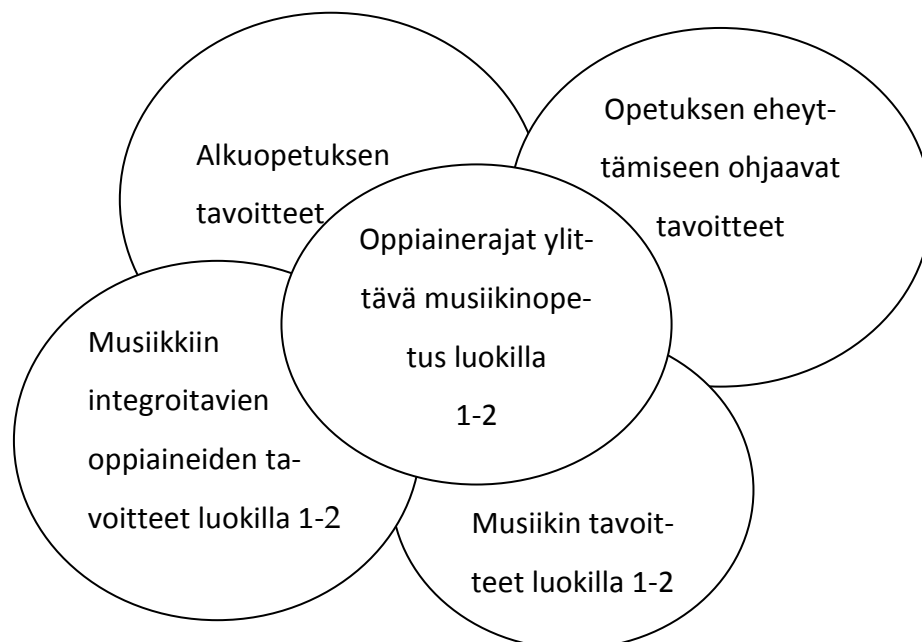
osaaminen liittyy yksittäisiä oppiaineita laajempiin, yhteiskunnassa ja työelämässä tarvittaviin osaamisalueisiin, joita on pyritty ja pyritään tarkemmin hahmottamaan kehittämishankkeissa ympäri maailmaa (Halinen & Jääskeläinen 2015, 27). Halisen ja Jääskeläisen (2015, 28) mukaan oppiainejakoisuudesta irrottautuminen ja uudenlaisten työtapojen hyödyntäminen ovat edellytyksiä laaja-alaisen osaamisen kehittämiseksi.

Tämän tutkimuksen aineistonkeruu on toteutettu keväällä 2016, jolloin selvitettiin tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien kokemuksia ja käsitteitä oppiainerajat ylittävästä alkuopetuksen musiikinopetuksesta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 tulivat virallisesti voimaan tämän tutkimuksen aineistonkeruun jälkeen, syksyllä 2016, joten tähän tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien kokemukset ajoittuvat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 virallista käyttöönottoa edeltävään aikaan (ks. Halinen & Jääskeläinen 2015, 19). Tuolloin opetuksen järjestämistä ohjasivat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, joissa oppiainerajat ylittävään opetukseen ohjaavina tavoitteina toimivat erityisesti aihekokonaisuudet (ks. Opetushallitus 2004, 38-43; Cantell 2015, 12), joiden toteuttamisen on todettu olleen monessa koulussa puutteellista (Niemi 2012a; ks. myös Halinen & Jääskeläinen 2015, 24; Kainulainen 2012, 6). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2014 aihekokonaisuudet eivät sisälly, vaan ne on korvattu laaja-alaisilla osaamisalueilla ja monialaisilla oppimiskokonaisuuksilla (Opetushallitus 2014, 101-104; 29-31; Halinen & Jääskeläinen 2015, 24; 31; Cantell 2015, 12).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 edellyttävät, että oppilaiden opintoihin sisältyy vähintään yksi monialainen oppimiskokonaisuus lukuvuodessa (Opetushallitus 2014, 31). Monialaiset oppimiskokonaisuudet ovat keino lisätä oppiaineintegraatiota ja opetuksen eheyttämistä (Halinen, Hotulainen, Kauppinen, Nilivaara, Raami & Vainikainen 2016, 135). Laaja-alainen osaaminen koostuu tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden, toimintakyvyn ja tahdon muodostamasta kokonaisuudesta, sekä kyvystä soveltaa tietoja ja taitoja erilaisissa tilanteissa (Opetushallitus 2014, 20). Laaja-alaisen osaamisen kehittämiseen tähtäävä opetus edellyttää oppiainerajojen ylittämistä ja tukee opetuk-

sen eheyttämistä (Cantell 2014, 24). Laaja-alaisia osaamisalueita on seitsemän, ja niiden yhteisenä tavoitteena on perusopetuksen tehtävän mukaisesti edistää demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyden ja kestävän elämäntavan edellyttämää osaamista sekä tukea ihmisenä kasvamista rohkaisten oppilaita tunnistamaan oma erityislaatunsa, vahvuutensa ja kehittymismahdollisuutensa. Laaja-alaiset osaamiskokonaisuudet ovat ajattelu ja oppimaan oppiminen; kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu; itsestä huolehtiminen ja arjen taidot; monilukutaito; tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen; työelämätaidot ja yrittäjyys sekä osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen. (Opetushallitus 2014, 20-24.)

Oppiainerajat ylittävään alkuopetuksen musiikinopetukseen liittyvät luokkien 1-2 musiikinopetuksen tavoitteiden (ks. luku 2.2) lisäksi musiikkiin integroitavien muiden oppiaineiden tavoitteet, alkuopetuksen tavoitteet (ks. luku 2.2.1) sekä edellä kuvatut opetuksen eheyttämiseen ohjaavat tavoitteet. Luokanopettaja määrittää kunkin toiminnan keskeiset tavoitteet suunnitellaan opetusta (Syrjäläinen ym. 2004). Alkuopetuksen oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tavoitteet on esitetty kuviossa 1.



KUVIO 1. Oppiainerajat ylittävää musiikinopetusta ohjaavat tavoitteet alkuopetusluokilla

2.2 Alkuopetuksen erityispiirteet oppiainerajat ylittävän opetuksen kontekstissa

Alkuopetuksella tarkoitetaan alakoulun vuosiluokkien 1-2 opetusta (Opetushallitus 2014, 98). Alkuopetus muodostaa perustan koulutuspolulle ja luo jatkumon esiopetukselle (Halinen & Jääskeläinen 2015, 27; Karila & Nummenmaa 2005, 215). Vuosiluokkien 1–2 opetuksessa otetaan huomioon esiopetuksen ja sitä edeltäneen varhaiskasvatuksen antamat valmiudet (Opetushallitus 2014, 98). Oppilaan esiopetuksesta kouluun siirtymisen nivelvaiheen helpottamisessa Karikoski (2008, 33) näkee keskeisenä esi- ja alkuopetuksen yhteneväiset toimintakulttuurit. Alkuopetuksessa opetettavia oppiaineita ovat äidinkieli ja kirjallisuus, matematiikka, ympäristöoppi, uskonto, uskonnolle vaihtoehtoinen elämäntietämys, musiikki, kuvataide, käsityö ja liikunta (Opetushallitus 2014, 102-151). Lisäksi englanninkielen opiskelu voidaan oppilaitoksen päätöksestä aloittaa jo ennen kolmatta vuosiluokkaa kielisuihkuperiaatteella (Opetushallitus 2014, 127-128).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 määritellään jokaiselle vuosiluokalle yhteisten tehtävien lisäksi oma erityinen tehtävänsä, jonka onnistuminen edellyttää oppilaiden ikäkauden ja kehitysvaiheen huomioonottamista. Alkuopetuksen tavoitteena on koululaiseksi kasvaminen. (Opetushallitus 2014, 98.) Vuosiluokkien 1–2 erityistehtävänä on kehittää oppilaan työskentely- ja oppimisvalmiuksia sekä rakentaa perusta oppilaan myönteiselle käsitykselle itsestään oppijana ja koululaisena (Opetushallitus 2014, 98; ks. myös Brotherus, Hytönen & Krokfors 1999, 156). Alkuopetuksessa kiinnitetään erityisesti huomiota kielellisten, sosiaalisten ja motoristen taitojen sekä muistin kehittämiseen ja yksilölliseen kehitysrytmiin (Opetushallitus 2014, 98). Tavoitteena on kehityksen ja oppimisen vaikeuksien varhainen tunnistaminen, jotta tuki voidaan tarjota oikea-aikaisesti. Alkuopetuksen toimintatavoissa painottuvat havainnollisuus, toiminnallisuus, leikki, pelillisuus, mielikuvitus ja tarinallisuus. (Emt, 98.)

Oppiainejakoisen opetuksen rinnalle nousseet pyrkimykset eheyttää opetusta ovat olleet ominaisia erityisesti alkuopetuksessa (Hellström 2008, 247).

Alkuopetusikäiset lapset ajattelevat ja hahmottavat todellisuutta luonnostaan hyvin kokonaisvaltaisesti (Lahdes 1986, 143), minkä vuoksi opetuksen eheyttäminen on erittäin perusteltua. Kyröläisen (1994, 60) mukaan alkuopetuksen tavoitteet mahdollistavat erinomaisesti laaja-alaisen opetuksen ja erilaisten opetusta eheyttävien työtapojen kokeilemisen, sillä alkuopetuksen keskiössä on oppilaan kasvun ja kehityksen tukeminen. Alkuopetus luo jatkumon esiopetukselle, jolle ominaista on oppiaineettomuus. Esiopetusta on oppiaineiden sijaan jäsennetty sisältöalueilla, jotka päivittyivät vuonna 2016 voimaan tulevan opetussuunnitelmauudistuksen myötä oppimiskokonaisuuksiksi. (Opetushallitus 2014; Opetushallitus 2004.) Vaikka esiopetuksen oppimiskokonaisuudet muuttuvat vuosiluokilla 1-2 oppiaineiksi, niin alkuopetuksessakin opetus voi edelleen olla pääosin eheytettyä (Opetushallitus 2014, 100). Järvisen (2011, 48) mukaan alkuopetuksen luokanopettaja opettaa ensisijaisesti oppilasta, ei oppiainetta, mutta oppiaineiden avulla lapset oppivat tieteenalan peruskäsitteitä, strategioita ja tapaa ajatella.

2.2.1 Alkuopetusikäisen lapsen kehitys ja oppiminen

Nykyiset käsitykset oppimisesta painottavat oppijan aktiivista roolia omassa oppimisessaan (Halinen ym. 2016, 32). Konstruktivistinen oppimiskäsitys on muuttanut oppilaan roolin opetussuunnitelmissa tiedon omaksujasta tiedon prosessoijaksi ja vaikuttaa vahvasti suomalaisen opetussuunnitelma-ajattelun taustalla (Järvinen 2010, 5). Opetuksen eheyttämisen tavoitteena on liittää opiskeltava asia eheästi jo olemassa oleviin tietorakenteisiin (ks. Karvinen 2003, 146), mikä perustuu konstruktivistisen oppimiskäsityksen ideologiaan (ks. Ruismäki 1998, 35; Norrena 2013, 29). Konstruktivismi ohjaa todellisuuden ja oppijan vuorovaikutusta sekä maailman ilmiöihin liittyvän sovellettavissa olevan tietotaidon kehittämistä tukevien materiaalien ja lähestymistapojen kehittämiseen (Enkenberg 2000, 9). Konstruktivismilla on useita alakäsitteitä (ks. Norrena 2013, 30), ja konstruktivistinen oppimiskäsitys on pitkälti yhteneväinen muun muassa kokemuksellisen oppimiskäsityksen kanssa, joka korostaa oppimisen kokonaisvaltaisuutta (ks. Väisänen 2000, 46). Konstruktivistinen op-

pimiskäsitys on syntynyt kognitiivisen psykologian pohjalta saaden merkittävästi vaikutteita muun muassa Piaget'n ajattelusta (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2015, 170-71; Säljö 2001, 54). Piaget'n käsitys oppimisesta on osittain yhteneväinen Neisserin (1976) havaintokehääjattelun kanssa. Räsänen (2010, 48) mukaan integroiva taideopetus nojaa kognitiiviseen oppimiskäsitykseen, joka korostaa aistien, havaintojen ja tunteiden merkitystä tiedon rakentamisessa tunnustaen kokemusten kulttuurisen ulottuvuuden merkityksen.

Ajatteluun ohjaaminen on alkuopetuksessa tärkeää, koska kognitiiviset operaatiot vaikuttavat oppilaan tapaan tehdä havaintoja. Ajattelun kehittyessä lapsi alkaa yhdistää aiemmin oppimaansa uusiin havaintoihinsa. (Järvinen 2011, 49.) Kognitiivisen psykologian uranuurtaja Ulrich Neisserin (1976) kehittämän havaintokehämallin mukaan ympäristöstä saatujen kokemusten myötä ihmiselle muodostuu kognitiivisia skeemoja eli sisäisiä malleja ympäristön ilmiöistä. Nämä sisäiset mallit vaikuttavat yksilön tapaan havainnoida ympäristöään eli suuntaavat lapsen tiedon etsintää (Neisser 1976; ks. myös Piaget 1988). Täten aiemmat kokemukset vaikuttavat ihmisen käsityksiin ja odotuksiin erilaisiin tilanteisiin ja asiakokonaisuuksiin liittyen.

Vastaavasti Piaget havaitsi kehityksen olevan aktiivinen konstruointiprosessi, jossa lapset omassa toiminnassaan rakentavat kokonaisvaltaisia kognitiivisia rakenteita, jotka ovat käyttäytymisen perusta. Piaget'n määritelmän mukaan oppiminen on yksilöllistä tiedon rakentamista. (Crain 2014, 123; Piaget 1988.) Piaget ei nähnyt irrallisen muistitiedon opettelemista merkityksellisenä, vaan korosti lasten kognitiivisten prosessien kehittämistä (Kaikkonen & Lindh 1990, 7.) Neisserin tavoin Piaget'n ajattelussa korostuu näkemys uusien tietojen ja taitojen rakentumisesta aiemmin opitun varaan, jota hän tarkoittaa käsitteparilla assimilaatio ja akkomodaatio (Crain 2014, 123). Assimilaatiolla tarkoitetaan tilannetta, jossa uusi informaatio sulautuu yksilön aiemmin oppimaan täydentäen tietorakennetta. Akkomodaatiolla tarkoitetaan tilannetta, jossa uusi tieto osoittautuu ristiriitaiseksi yksilön aiempien käsitysten kanssa, minkä vuoksi yksilö joutuu mukauttamaan tietorakennettaan uutta tietoa vastaavaksi. (Crain 2014, 123.)

Myös konstruktivistinen oppimiskäsitys perustuu näkemykseen tietotaidon rakentumisesta aiemmin opitun pohjalle, minkä vuoksi muun muassa oppilaiden ennakkokäsitysten ja -tietojen selvittäminen ja huomioiminen opetuksessa nähdään oppimista edistävänä tekijänä (Järvinen 2010, 21, 37). Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on prosessi, jossa ihminen valikoi, työstää ja tulkitsee informaatiota omien odotustensa, aikaisempien tietojensa ja omien tavoitteidensa pohjalta (Kauppila 2007, 37; vrt. Neisser 1976). Oppimisessa ihminen prosessoi ja jäsentää tietoa, muokkaa tietorakenteita ja luo muistiedustuksia. Konstruktivistisen ajattelun mukaan oppimisessa olennaista on ymmärtäminen ja asioiden kokonaisuuksien hahmottaminen. (Kauppila 2007, 37; ks. myös Järvinen 2011, 60.)

Neisserin havaintokehämalli sekä Piaget'n oppimiskäsitys kuvaavat oivallisesti sitä kognitiivista prosessia, minkä johdonmukaisesta järjestämisestä opetuksen eheyttämisesäkin on pohjimmiltaan kysymys: opitun liittämistä aiemman tietorakenteen pohjalle niin, että oppija ymmärtää asioiden väliset yhteydet ja muodostaa ehyen käsityksen kokonaisuudesta (ks. Karvinen 2003, 146; Halinen ym. 2016, 135). Nimenomaan kokonaisuuksien hahmottaminen ja asioiden välisten yhteyksien ymmärtäminen luovat edellytykset Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissakin keskeiseksi tavoitteeksi asetetulle kyvyille soveltaa opittua vaihtelevissa tilanteissa (ks. Opetushallitus 2014, 30–31).

Kykyä siirtää aiemmin opittua uusiin tilanteisiin kuvataan transfer-käsitteellä. Oppiaineen sisällä tapahtuvan siirron lisäksi painotetaan oppiainerajat ylittävän yleisen transferin merkitystä, jota oppiainerajoja painottavassa opetuksessa ei huomioida. (Räsänen 2010, 51; Hällström 2009, 32; Harlin & Brown 2007, 173; Marshall 2005, 229.) Voidaankin kysyä, mitä tapahtuu silloin, kun oppilaat opiskelevat samaan ilmiöön liittyviä asioita oppiainejakoisesti eri oppiaineissa kullekin oppiaineelle ominaisella tavalla ilman, että asioiden välisiä yhteyksiä otetaan opetuksessa tavoitteellisesti huomioon? Onnistuvatko oppilaat tällöinkin muodostamaan todellisen elämän ilmiöistä johdonmukaisen kokonaiskuvan oppiainerajat ylittävästi? Muiden muassa Koukin ja Virran (2015, 21) tutkimuksen perusteella tätä on syytä epäillä, sillä kyseisen tutkimuk-

sen tulokset vahvistavat näkemystä lukio-opiskelijoiden puutteellisista valmiuksista soveltaa eri oppiaineissa oppimiaan tietoja ja taitoja yli oppiainerajojen. Yhteneviä havaintoja on tehnyt myös Rissanen (2016, 129) oppilaiden valmiuksissa siirtää matematiikan oppitunneilla oppimansa asiat käsityön tekemisessä tarvittavaan matemaattiseen ongelmanratkaisuun. Tähän liittyen Räsänen (2010, 51) toteaaakin, että ainerajoja painottavassa opetuksessa yleinen tiedon siirto oppiaineiden välillä unohdetaan. Lokeroitunut opetussuunnitelma oppiainejaotteluineen ei enää toimi, ja koulun haasteena on toiminnallisuuden ja esteettisyyden liittäminen kaikkiin kouluaineisiin, mihin opetussuunnitelmissa vastataan oppiainerajat ylittävän yhteistyön ja opetuksen eheyttämisyhtymien avulla (emt, 51).

Alkuopetusikäisen lapsen kehitysvaihe on alkuopetuksen erityispiirteiden ja tavoitteiden kannalta merkityksellinen, sillä opetuksen ja kasvatuksen järjestämisessä tulee huomioida oppilaan kehitystaso ja tarpeet (Opetushallitus 2014, 34, 98). Bronfenbrennerin (1979, 21-22) mukaan kehitys on yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa tapahtuva jatkuva sarja prosesseja, joiden kautta yksilön piirteissä syntyy pysyvyyttä ja muutoksia ajan kuluessa. Ihminen on psykofyysis-sosiaalinen kokonaisuus, ja kehitystä tapahtuu kaikilla näillä osa-alueilla. Kehitys on kokonaisvaltaista, jolloin kehityksen osa-alueet vaikuttavat toisiinsa. (Sulander & Romppainen 2007, 14-15.) Perusopetuksen tavoitteena on oppilaan kehityksen tukeminen kokonaisvaltaisesti (Opetushallitus 2014, 15, 79).

Erityisen merkittävä muutos 6-7-vuotiaan lapsen elämässä on koulun aloittaminen, jolla on myös vahva kehityksellinen merkitys (Karikoski 2008). Oppimisympäristön vastaaminen lasten kehityksellisiin tarpeisiin on yhteydessä hyviin oppimistuloksiin. Oleellista on, minkälaiset mahdollisuudet oppimisympäristö tarjoaa oppilaan integroitumiselle kouluyhteisöön ja sitoutumiselle koulutyöhön. (Rasku-Puttonen, Poikkeus & Lerkkanen 2010, 301.) Konkreettisten tilanteiden myötä lapselle muodostuu käsitys omista vahvuuksista ja heikkouksista, jolloin lapsi rakentaa käsitystään itsestään oppijana (Karikoski 2008). Oppilaiden kehityksessä voi ilmetä vaikeuksia, joiden kirjo on hyvin moninainen. Kehitykselliset ongelmat voivat olla fyysis-motorisia, sosio-

emotionaalisia tai kognitiivisia, ja ne voivat johtua yksilöllisestä kehitysaikataulusta tai geneettisistä, synnynnäisistä tai ympäristövaikutteisista syistä. (Palovaara 2002, 76.) Osaan kehityksellisistä vaikeuksista voidaan vaikuttaa pedagogisin keinoin (emt, 76-77).

Oppilaan kykyjen rinnalla koulumotivaatiolla on suuri merkitys oppimisessa (Kaikkonen & Lindh 1990, 7). Kouluympäristön ohella vanhempien lapsensa kohdistamat uskomukset ja odotukset hänen taidoistaan ja menestymisestään vaikuttavat lapsen omiin käsityksiin itsestään (Lerkkanen, Poikkeus, Ahonen, Siekkinen, Niemi & Nurmi 2010, 119). Lisäksi kouluikään tultaessa lapsen toverisuhteiden merkitys kehitykselle korostuu. Lapsi alkaa yhä enemmän kaivata ikäistensä seuraa, ja vertaissuhteissa lapsi oppii sosiaalisia taitoja, moraalisen käyttäytymisen pelisääntöjä, sukupuolelle ominaista käyttäytymistä sekä toiminnallisia taitoja liittyen kielelliseen kehitykseen, fyysisiin suorituksiin ja itsenäistymiseen. Toverisuhteiden lisäksi tärkeitä ovat henkilökohtaiset ystävyysuhteet, joissa lapsi oppii luottamusta ja herkkyyttä. (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2014, 126.)

Alkuopetusikäisen lapsen ajattelun kehityksen vaihe luo reunaehdoja oppimiselle ja opetukselle (Järvinen 2011, 48). Jean Piaget'n kehittämää kognitiivisen kasvun ja ajattelun kehityksen teoriaa on pidetty yleisistä kehitysteorioista tunnetuimpana ja kokonaisvaltaisimpana. Teorian mukaan lapsen kognitiivisen kasvun ytimenä on loogisen ajattelun kehittyminen (Ahonen 2004, 52; Crain 2014, 132; Paananen 2003, 49; Rinne ym. 2015, 67). Teoriassa kuvataan neljä ajattelun kehityksen vaihetta, joista alkuopetusikäisen lapsen kognitiivista kehitystä kuvaa 6-8-vuotiaille lapsille tyypillinen konkreettisten operaatioiden kausi (Ahonen 2004, 52; Takala & Takala 1980, 117-127; Paananen 2003, 49). Kognitiivisen kehityksen päävaiheet Piaget'n mukaan ovat (Ahonen 2004, 52; Takala & Takala 1980, 117-127; Paananen 2003, 49):

- sensomotorinen kausi (0-2-vuotiaat)
- esioperationaalinen kausi (2-6-vuotiaat)
- konkreettisten operaatioiden kausi (6/7-12-vuotiaat)
- formaalisten operaatioiden kausi (11/12-vuotiaasta alkaen).

Alkuopetusikäinen lapsi on Piaget'n teorian mukaan konkreettisten operaatioiden tasolla tai siirtymässä siihen. Tällöin lapsi alkaa hallita luokittelun ja sarjoittelun taitoja, alkeellisia ja konkreettisiin havaintoihin sitoutuvia loogisia prosesseja sekä deduktiivista päättelyä. (Kaikkonen & Lindh 1990, 6.) Lapsen ajattelu, päättely ja ongelmanratkaisu ovat tyypillisesti konkreettisiin kokemuksiin ja havainnollisiin mielikuviin sidottuja (Takala & Takala, 1980, 126–127). Säilyvyyden käsite kehittyy 7-11-vuoden iässä (Paananen 2003, 49). Konkreettisten operaatioiden kehitysvaiheessa havaitseminen kehittyy ja sen seurauksena lapsi pystyy järjestämään eri aistein saatua informaatiota tehokkaammin ja monipuolisemmin (Kaikkonen & Lindh 1990, 6). Alkuopetusiässä sosiaalisten suhteiden merkitys kasvaa ja vuorovaikutustaidot kehittyvät (emt, 6-7).

Musiikillisen ajattelukyvyn ja kognitiiviseen kehityksen välillä on nähty yhteys (Anttila & Juvonen 2002, 55). Musiikin ymmärtäminen kehittyy kokemusten karttuessa, ja peruskouluikäisten lasten musiikillinen kehitys on erityisen aktiivista (Ahonen 2000, 292). Musiikillinen kehitys nähdään enkulturaatio-prosessin seurauksena (Paananen 2003, 11; Ahonen 2002, 3; Anttila & Juvonen 2002, 55). Sosiokulttuurisen näkemyksen mukaan kulttuurinen traditio välittää musiikillisen kielen, jonka lapsi kasvaessaan omaksuu, ja tätä prosessia kuvataan enkulturaatio-käsitteellä. Suomessa lapset omaksuvat musiikillisen kehitysprosessin seurauksena kulttuuripiirillemme tyypillisen länsimaisen duurimollitonaalisen järjestelmän. (Paananen 2003, 11; Ahonen 2002, 3; 61.)

Enkulturaatioprosessin ja ympäröivään yhteiskuntaan sosiaalistumisen myötä yksilö muodostaa käsitystään musiikin merkityksistä, musiikillisista toiminnoista ja musikaalisesta lahjakkuudesta (Anttila & Juvonen 2002, 55). Enkulturaatio alkaa lapsen syntymästä ja päättyy noin 11-vuotiaana. Varhaisvuosina musiikillinen kehitys on melko universaalialia, mutta se yksilöllistyy iän myötä. (Paananen 2003, 11.) Musiikillinen kehitys painottuu lapsuudessa musiikillisen toiminnallisuuden yhteydessä ilmeneviin aspekteihin, laulamisen, rytmittämisen ja äänten erottelukyvyn ja tonaalisen muistin harjaannuttamiseen (Anttila & Juvonen 2002, 55). Paanasen (2009, 150) mukaan sekä perimällä että ympäristöllä on vaikutusta musiikillisen kyvyn kehittymiseen (ks. myös Koso-

nen 2009, 159). Musiikillisen kyvyn voidaan nähdä jakautuvan osakykyihin, joiden yhdistelmät ovat yksilöllisiä. Eri kykyjen väliset siirtovaikutukset ovat moninaisina, ja musiikillinen kyky voidaan nähdä älykkyyden hierarkkisen rakenteen yhtenä osa-alueena. (Paananen 2009, 150.) Kososen (2009, 159) mukaan kokonaisvaltaiseen kasvuun kuuluvaa musiikillisen identiteetin ja oman kulttuurisuhteen kehittymistä tukee musiikilliseen perussivistykseen kuuluvat moninaiset tiedot ja taidot.

2.2.2 Alkuopetuksen musiikinopetus

Kososen (2009, 163) mukaan musiikinopetuksessa on siirrytty opettajajohtoisesta opetuskulttuurista kohti oppilaslähtöistä oppimiskulttuuria, jossa uutta tietotaitoa lähestytään aiemmin opitun pohjalta (vrt. Piaget 1988; Neisser 1976.) Oppilaiden omatoimiseen musisointiin motivoiminen ja myönteisen musiikkisuhteen muotoutumisen tukeminen on tärkeä peruskoulun musiikkikasvatuksen tehtävä, jonka toteutumisessa erityisesti musiikinopettajalla on merkittävät vaikutusmahdollisuudet (Kosonen 2009, 157; ks. myös Opetushallitus 2014, 141). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (Opetushallitus 2014, 141) todetaan musiikillisen toiminnan liittyvän luontevasti eheyttävään opiskeluun koulun arjessa ja juhlassa. Oppilaiden musiikillisten taitojen ja ymmärryksen kehittymistä, kokonaisvaltaista kasvua ja kykyä toimia yhteistyössä muiden kanssa vahvistetaan toiminnallisen opetuksen keinoin ja ottamalla musiikinopetuksessa huomioon oppilaiden kiinnostuksen kohteet, muut oppiaineet, eheyttävät teemat, koulun juhlat ja tapahtumat sekä koulun ulkopuolella tapahtuva toiminta (emt, 141).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 mukaan vuosiluokkien 1-2 musiikinopetuksessa painotetaan oppilaiden erilaisten tarpeiden, edellytysten ja kiinnostuksen kohteiden huomioimista, ja lisäksi sisältöjen valinnassa ohjataan huomioimaan oppilaiden kokemukset sekä monipuolinen tutustuminen musiikkikulttuureihin ja -tyyleihin (Opetushallitus 2014, 141). Musiikinopetuksen työtapoina mainitaan laulaminen, soittaminen, kuunteleminen, liikkuminen, musiikkiliikunta, improvisoiminen, säveltäminen, kuunte-

lu, leikit, lorut, soitto- ja kuuntelutehtävät sekä taiteidenvälinen työskentely, joiden kautta musiikillisia tietoja ja taitoja opitaan. Opetustilanteissa hyödynnetään tieto- ja viestintäteknologian käyttöä musiikillisessa toiminnassa sekä taide- ja kulttuurilaitosten ja muiden yhteistyötahojen tarjoamia mahdollisuuksia. (Opetushallitus 2014, 141-142.)

Vuosiluokille 1-2 on Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 määritelty kahdeksan tavoitetta (ks. Opetushallitus 2014, 141-142), jotka liittyvät osallisuuteen (T1), musisointiin ja luovaan tuottamiseen (T2-T4), kulttuuriseen ymmärrykseen ja monilukutaitoon (T5-T6), hyvinvointiin ja turvallisuuteen (T7) sekä oppimaan oppimiseen (T8). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 määritellään neljä musiikin tavoitteisiin liittyvää keskeistä sisältöaluetta (S1-S4) vuosiluokille 1-2 (Opetushallitus 2014, 142). Miten musiikissa toimitaan -sisältöalueessa (S1) keskeistä on yhteishengen rakentaminen ja musiisoivan ryhmän jäsenenä toimiminen, rohkaistuminen keksimiseen ja ilmaisuun, soittimien ja laitteiden tarkoituksen mukainen käsittely sekä hengityksen, äänenkäytön ja laulamisen harjoittelu. Mistä musiikki muodostuu -sisältöalueessa (S2) keskeistä on tason, keston, voiman ja värin käsitteiden hahmottaminen, ja osaamisen kehittyessä rytmin, melodian, dynamiikan, sointivärin, harmonian ja muodon käsitteiden harjoittelu. (Emt, 141-142.) Musiikki omassa elämässä, yhteisössä ja yhteiskunnassa -sisältöalueessa (S3) olennaista on oppilaiden musiikkiin ja ääniympäristöihin liittyvien kokemusten ja havaintojen käsitteleminen sekä musiikin merkityksen pohtiminen omassa yhteisössä. Musiikinopetuksen ohjelmisto -sisältöalueessa (S4) keskeistä on musiikinopetuksessa käytettävät laulut, leikit, lorut, liikunta, soitto- ja kuuntelutehtävät, tilaisuudet luovaan toimintaan sekä oppilaiden kulttuuriperinnön ja musiikin erilaisten tyyllilajien huomioiminen. (Opetushallitus 2014, 142.)

Taide- ja taitokasvatuksen asema ja merkitys yleissivistävässä opetuksessa on ollut toistuvana keskustelun kohteena opetussuunnitelmauudistuksissa ja sen osuus perusopetuksessa on vähentynyt huomattavasti vuodesta 1970 alkaen (Lindfors & Kokko 2010, 217, 219). Musiikkikasvatuksen perusteiden ja päämäärän määrittelystä on esitetty toisistaan eriäviä näkemyksiä (Westerlund

2003, 5). Musiikkikasvatusnäkemykset määrittelevät musiikin arvoa ja arvokkuutta eri tavoin, jolloin keskustelun kohteena on ollut esimerkiksi musiikin itseisarvoisuus ja välinearvoisuus (Westerlund 2003, 5; Peery & Peery 1987, 3). Usein esteettinen ja praksiainen musiikkikasvatusnäkemys on esitetty toisilleen vastakkaisina näkemyksinä (Westerlund 2003, 5). Esteettisen musiikkikasvatusnäkemyksen mukaan musiikkikasvatuksen päämääränä on itse musiikkikokemus, jossa yksilö kehittää subjektiivista kykyään kokea esteettisesti. Näkökulma korostaa tietoisuuden ja taideteoksen ominaisuuksien välistä vuorovaikutusta (esim. Reimer 1989). Praksiainan musiikkikasvatusnäkemyksen mukaan musiikkikasvatuksen päämääriä tarkastellaan sosiaalisen toiminnan ja musisoinnin näkökulmasta, jolloin musiikkikasvatuksen päämääränä voidaan nähdä esimerkiksi onnistuneen musisoinnin seurauksena saavutettu musiikillinen kokemus (esim. Elliot 1995). (Westerlund 2003, 5; Väkevä & Westerlund 2009.)

Westerlund (2003, 5) kirjoittaa, että vaikka tutkimukset ovat osoittaneet musiikin opiskelun korreloivan esimerkiksi yleisen opintomenestyksen kanssa, ei musiikkia yleensä pidetä pelkkänä välineenä johonkin muuhun kasvatukseen päämäärään pyrittäessä, vaan musiikki halutaan nähdä itsessään arvokkaana inhimillisen elämän ja kasvatuksen osana (ks. myös Peery & Peery 1987, 3). Myös Louhivuori (2009, 20) toteaa, että musiikkikasvatuksen merkitystä on perusteltu sen välineellisen hyödyn näkökulmasta: musiikkikasvatuksen on havaittu edesauttavan kognitiivisten kykyjen ja sosiaalisten taitojen kehittymistä, lisäävän hyvinvointia ja tukevan yhteiskunnan taloutta vahvistamalla luovia aloja. Louhivuori (2009, 20-21, 16) peräänkuuluttaakin musiikin näkemistä osana laaja-alaista sivistystä ja tasapainoista elämää (ks. myös Lindfors & Kokko 2010, 217), sekä kehottaa suhtautumaan varovasti käsityksiin musiikkikasvatuksen välineellisistä hyödyistä, koska tällaisia käsityksiä tukevaa luotettavaa tutkimustietoa ei Louhivuoren (2009, 20-21, 16) mukaan ole riittävästi. Kuitenkin yksi esimerkki taito- ja taidekasvatuksen välineellisiä hyötyjä tukevasta tutkimuksista on Rissasen (2016) väitöskirja, jossa tarkasteltiin taito- ja taideaineille ominaista taidon oppimista tieteidenvälisesti. Tutkimustulokset osoittavat,

että taito- ja taideaineet ovat tärkeitä ihmisen minuuden vahvistamisen, aivo-toiminnan ja motoriikan kehittymisen sekä oppimisen tehostumisen kannalta. Taito- ja taideaineet tukevat kokonaisvaltaista ihmisenä kasvamista edistämällä sosiaalista vuorovaikutusta, yhteisöllisyyden kokemusta, kouluviihtyvyyttä, hyvinvointia, ilmaisua, tunnetaitoja, ajatteluntaitoja sekä minuuden ja persoonan kehittymistä. (Rissanen 2016, 56, 153.)

2.3 Oppiainerajat ylittävä opetus opetuksen eheyttäjänä

Opetuksen eheyttäminen ei ole uusi ilmiö (Kaikkonen & Lindh 1990, 3; Kangas, Kopisto & Krokfors 2015, 37–38). Jo viimevuosisadalla pedagoginen vaikuttaja John Dewey esitti, että koulu tulisi nähdä pienoisyhteiskuntana, jossa opiskellaan elämää varten oppiainerajoja ylittäen (Kangas ym. 2015, 37–38). Nykyisin oppiainerajat ylittävään ja eheyttävään opetukseen liittyviä käsitteitä on runsaasti, ja epäselvyyttä aiheuttaa se, ettei ilmiöön liittyvien käsitteiden merkityksistä olla täysin yksimielisiä (Juuti, Lampiselkä, Rantala, Suomela & Tani 2007, 621; Puurula 1998, 16; ks. myös Karvinen 2003, 64; Aaltonen 2003, 54). Esimerkiksi opetuksen integroiminen ja eheyttäminen on ymmärretty synonyymeinä toisilleen, mutta käsitysten merkityksissä on nähty myös eroavaisuuksia (Puurula 1998, 15; ks. myös Karvinen 2003, 64).

Puurulan (1998, 15) mukaan integroinnilla pyritään eheyttämiseen, mutta integrointi on monitahoisempi termi kuin eheyttäminen. Eheyttämisen käsite viittaa kokonaisuuden muodostumiseen (Cantell 2013, 8). Myös Kauppinen ym. (2014, 84) mukaan pyrkimys yhdistellä eli integroida oppiaineita toisiinsa tähtää asioiden ja ilmiöiden sisällölliseen eheyttämiseen oppimisprosessissa. Tällä tavoin pyritään välttämään opitun tiedon pirstaleisuus, joka ei edistä oppilaan laaja-alaista ajattelua (Kauppinen, Tarnanen & Aalto 2014, 84). Tavoitteena on välttää opetuksen pirstaleisuus kokoamalla yhteen laajoja kokonaisuuksia (emt, 84; Harlin & Brown 2007, 173; Kari 2010, 3.)

Opetuksen eheyttämistä voidaan tarkastella horisontaalisena ja vertikaalisena integraationa (Lahdes 1986, 143). Vertikaalisella integroinnilla tarkoitetaan

oppiaineen sisäistä eheyttämistä eli samaan kokonaisuuteen kuuluvien oppisisältöjen ja oppimistilanteiden järjestämistä peräkkäin. Horisontaalisella integraatiolla tarkoitetaan oppiaineiden välistä eheyttämistä. (Lahdes 1986, 143.) Täten voidaan havaita, että eheyttävän opetuksen merkitys on oppiainerajat ylittävää opetusta laajempi, koska opetuksen eheytyminen tarkoittaa sekä oppiaineen sisäistä että oppiaineiden välistä eheyttämistä (ks. Lahdes 1986, 143). Opetuksen eheyttäminen voidaan siten jaotella vertikaaliseen integraatioon eli oppiaineen sisäiseen eheyttämiseen ja horisontaaliseen integraatioon eli oppiaineiden väliseen eheyttämiseen (ks. emt, 143). Horisontaalisen ja vertikaalisen integraation rinnalla puhutaan synonyymisesti myös horisontaalisesta ja vertikaalisesta eheyttämisestä (ks. Kyröläinen 1994, 18-23). Tämän tutkimuksen tutkimuskohteena on oppiainerajat ylittävä opetus, joka tähtää opetuksen eheyttämiseen erityisesti oppiaineiden välillä (ks. Lahdes 1986, 143; Opetushallitus 2014, 31).

Oppiaineiden välinen eheyttäminen voi toteutua kahden tai useamman oppiaineen yhteistyönä joko lyhytkestoisesti esimerkiksi kahden oppitunnin ajan tai pidempikestoisena oppimiskokonaisuutena (Jääskeläinen & Halinen 2015, 26). Halisen ja Jääskeläisen (2015, 26) mukaan opetusta eheyttäviin menetelmiin kuuluvat muun muassa ongelmalähtöinen oppiminen, tutkiva oppiminen, ilmiöpohjainen oppiminen, projektioppiminen, yhteyksien pedagogiikka ja portfoliomenetelmän systemaattinen käyttö. Eheyttävän opetuksen tapoja kuvaavat käsitteet ovat osittain toisiinsa limittyviä (Jääskeläinen ym. 2015, 26), ja niitä on niin runsaasti, ettei ole tarkoituksenmukaista tai mahdollista esitellä kaikkia tässä tutkimuksessa. Eheyttävän opetuksen tapoja esitellään tarkemmin luvussa 2.3.2.

Tässä tutkimuksessa oppiainerajat ylittävä musiikinopetus määritellään opetuksena, jossa musiikkia integroidaan opetuksessa yhteen tai useampaan muuhun oppiaineeseen siten, että tavoitteet ja aiheisällöt valikoituvat tarkoituksenmukaisesti eri oppiaineista (ks. Hellström 2008, 246-247; Lahdes 1986, 143; Puurula 1988, 15-16; Kauppinen ym. 2014, 84). Tässä tutkimuksessa nähdään, että oppiainerajat ylittävän eli oppiaineita integroivan opetuksen tavoit-

teenä on opetuksen eheyttäminen (ks. Kauppinen ym. 2014, 84), jolla tarkoitetaan oppisisältöjen ja oppimistilanteiden järjestämistä pedagogisesti johdonmukaisiksi, eheytyneiksi kokonaisuuksiksi (ks. Lahdes 1986, 143). Sekä opetuksen eheyttäminen että opetuksen integroiminen merkitsevät oppiaineiden ja -aiheiden johdonmukaista linkittämistä toisiinsa muodostaen mielekkäitä kokonaisuuksia (ks. Karvinen 2003, 146). Kokonaisuuksien hahmottamisen myötä laajojenkin ilmiöiden ymmärtäminen mahdollistuu (Hellström 2008, 55). Heidi Karvinen tutki väitöskirjassaan (2003), millainen ilmiö opetuksen eheyttäminen on ja mitkä ovat sen edellytyksiä. Hän tutki oman työnsä kautta kuvataidetta osana eheyttämistä peruskoulun alaluokilla. Tutkimuksen mukaan eheyttävän opetuksen didaktisen perustan muodostavat tila, resurssit, aiheen käsittelytapa, laajuus ja kesto, opetusjärjestelyt, työskentelymuoto ja ilmapiiri. (Karvinen 2003, 193.)

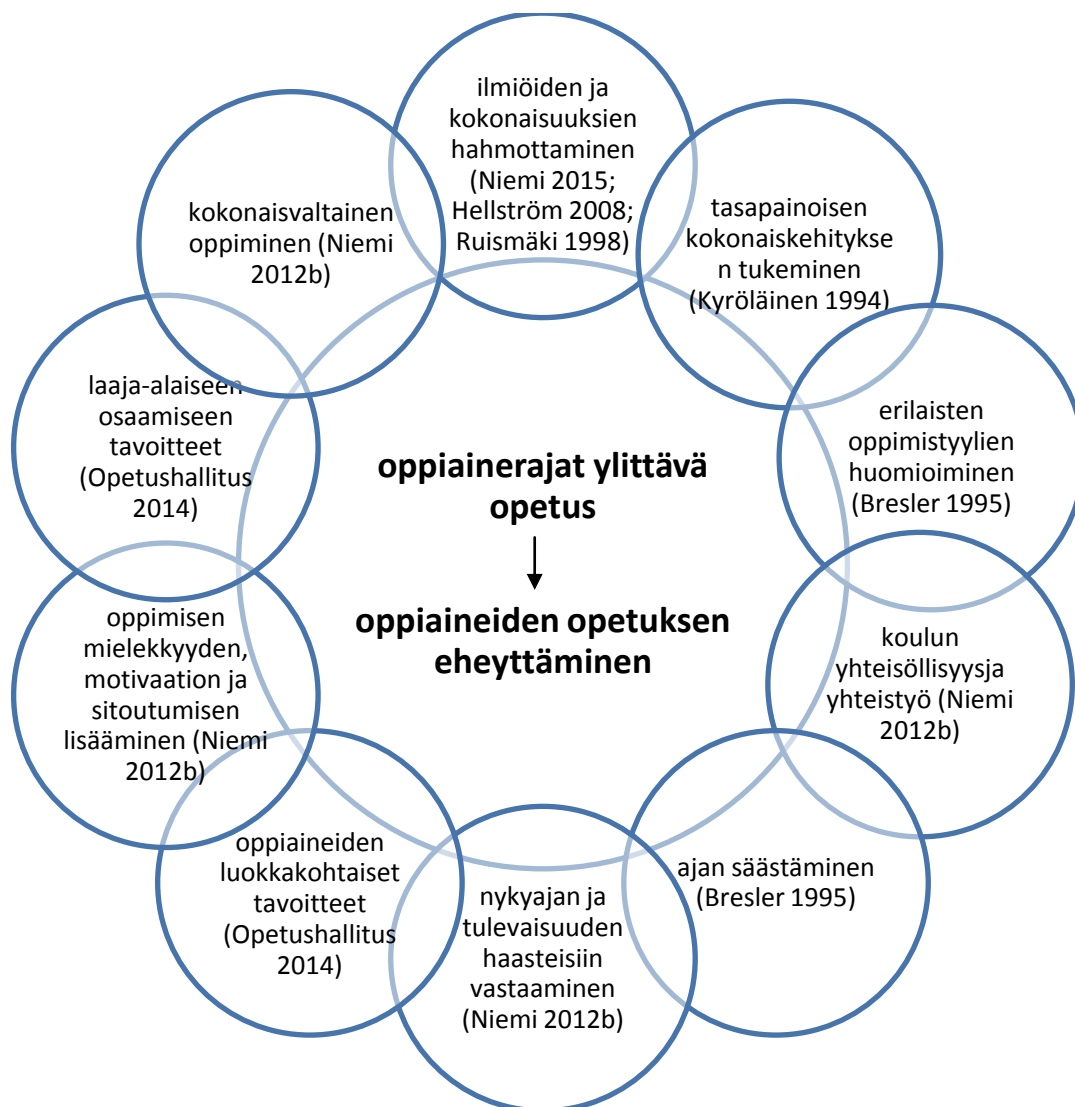
2.3.1 Oppiainerajat ylittävän opetuksen tavoitteet

Oppiainerajat ylittävällä opetuksella pyritään opetuksen eheyttämiseen oppiaineiden välillä (Lahdes 1986, 143; Puurula 1988, 15; Kauppinen ym. 2014, 84; Opetushallitus 2014, 31). Oppiainerajat ylittävään opetukseen liittyy paitsi luokkatason oppiainekohtaiset tavoitteet myös oppiainerajat ylittävään osaamiseen liittyvät tavoitteet, joita Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 edustavat laaja-alaiset osaamisalueet ja monialaiset oppimiskokonaisuudet (ks. Opetushallitus 2014, 29-31, 101-104; Halinen & Jääskeläinen 2015, 24; 31; Cantell 2015, 12). Kyröläisen (1994, 14) mukaan opetuksen eheyttämisellä pyritään tukemaan oppilaan tasapainoista kokonaiskehitystä. Bresler (1995, 34) havaitsi, että taideaineiden ja akateemisten oppiaineiden välisessä integroimisessa opettajia motivoi muun muassa ajan säästäminen sekä oppilaiden itsetunnon rakentuminen, jota edistettiin luomalla onnistumisen mahdollisuuksia kaikentilaisille oppijoille. Opetushallituksen julkaisemaan aihekokonaisuuksien tavoitteiden toteutumisesta käsittelevään tutkimukseen (Niemi 2012a) osallistuneet opettajat pitivät tärkeimpinä eheyttämisen tavoitteina oppimisen mielekkyyden lisäämistä, motivaation ja sitoutumisen lisäämistä, kokonaisvaltaista oppimista,

ilmiöiden kokonaisvaltaista ymmärtämistä, kokonaisuuksien hahmottamista, opettajien ja oppilaiden yhteistyötä ja koulun yhteisöllisyyttä. Lisäksi tavoitteiksi mainittiin nuoren valmentaminen elämässä pärjäämiseen sekä nykyajan ja tulevaisuuden haasteisiin vastaaminen. (Niemi 2012b, 38.)

Muiden muassa Niemi (2015, 109) näkee kasvamisen ja oppimisen kannalta tärkeänä sen, että oppilas oppii hahmottamaan asiakokonaisuuksia ja hahmottaa, miten asiat liittyvät toisiinsa ja omaan elämään (ks. myös Neisser, 1976; Piaget 1988). Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 opetuksen eheyttämisen tavoitteena mainitaan opiskeltavien asioiden välisten yhteyksien ymmärtämisen mahdollistaminen (Opetushallitus 2014, 29). Vastavasti Halisen ym. (2016, 135) mukaan opetuksen eheyttämisen tavoitteena on opiskeltavien asioiden välisten suhteiden ymmärtäminen, ja sen myötä tiedonalojen tietotaidon yhdisteleminen ja jäsentäminen johdonmukaisiksi kokonaisuuksiksi sekä kyky soveltaa monialaista tietotaitoa eri tilanteisiin. Ruismäki (1998, 34) toteaa, että oppiainerajat ylittävällä opetuksella pyritään opittavan asian syvällisempään ja laajempaan ymmärtämiseen ja hallintaan.

Tämän tutkimuksen lähdekirjallisuudesta nousseet opetuksen eheyttämisen tavoitteet on koottu yhteenvetona kuvioon 2. Lähdekirjallisuuden perusteella oppiainerajat ylittävä opetus tähtää oppiaineiden opetuksen eheyttämiseen, jonka tavoitteina on ilmiöiden ja kokonaisuuksien hahmottaminen, oppiaineiden luokkakohtaiset tavoitteet, laaja-alaisen osaamisen tavoitteet, koulun yhteisöllisyys ja yhteistyö sekä nykyajan ja tulevaisuuden haasteisiin vastaaminen. Edellä mainittujen lisäksi tavoitteina on tasapainoisen kokonaiskehityksen tukeminen, kokonaisvaltainen oppiminen, ajan säästäminen, erilaisten oppijoiden huomiointi sekä oppimisen mielekkyyden, motivaation ja sitoutumisen lisääminen. (Niemi 2012b; Bresler 1995; Niemi 2015; Hellström 2008; Kyröläinen 1994; Ruismäki 1998; Opetushallitus 2014.)



KUVIO 2. Oppiainerajat ylittävän opetuksen tavoitteet lähdekirjallisuuden valossa

2.3.2 Oppiainerajat ylittävän opetuksen tavat

Opetuksen järjestäjä päättää ja kuvaa opetussuunnitelmassa, miten eheyttämistä käytännössä toteutetaan (Opetushallitus 2014, 33). Tämän vuoksi koulukohtaisissa ja kuntakohtaisissa opetussuunnitelmissa on eroja. Yleisesti opetustyö ja sen myötä myös eheyttämiseen tähtäävä oppiaineintegraatio perustuvat luokanopettajan tekemiin pedagogisiin ratkaisuihin, joita hän tekee pedagogisen ajattelunsa pohjalta (ks. Syrjäläinen ym. 2004; Kansanen 2004, 21). Tavot toteuttaa oppiainerajat ylittävää opetusta ovat siis riippuvaisia sekä kunnan ja koulun opetussuunnitelmien linjauksista että ennen kaikkea luokanopettajan tekemistä

pedagogisista ratkaisuista käytännön opetustyössä. Oppiainerajat ylittävän opetuksen eli horisontaalisen eheyttämisen tavat eivät välttämättä esiinny luokkatilanteissa sellaisenaan, vaan useampaa eheyttämisen tapaa voidaan hyödyntää opetuksessa samanaikaisesti. Opettajalle on tärkeää ja hyödyllistä tuntea erilaisia horisontaalisen eheyttämisen tapoja voidakseen hyödyntää näitä opetuksessaan mahdollisimman monipuolisesti ja tilanteeseen sopivalla tavalla. (Aaltonen 2003, 72.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppiaineiden ominaispiirteet, laaja-alaisen osaamisen kehittäminen ja opetuksen eheyttäminen ohjaavat työtapojen valintaa (Opetushallitus 2014, 30). Työtavat valitaan oppimistavoitteiden mukaan oppilaiden tarpeet, edellytykset, kiinnostuksen kohteet sekä yksilölliset ja kehitykselliset erot huomioiden. Toiminnalliset työtavat elämyksellistävät oppimista ja vahvistavat motivaatiota. (Emt, 30.)

Opetuksen eheyttämistä voidaan toteuttaa ilmiölähtöisesti ja tiedonalalähtöisesti. Eheyttämistapa vaikuttaa olennaisesti oppimisprosessin etenemiseen sekä tapaan valita tutkittava teema ja tutkimuskysymykset. (Cantell 2015, 47.) Tiedonalalähtöisen ja ilmiölähtöisen eheyttämisen merkittävin eroavaisuus on siinä, että ilmiölähtöisessä eheyttämisessä edetään monimutkaisesta ilmiöstä käsin opittavien tiedonalojen käsitteisiin, kun taas tiedonalalähtöisessä eheyttämisessä tavoitteena on ilmiön kuvailuun liittyvien käsitteiden haltuunotto ilmiöiden ymmärtämisen mahdollistamiseksi (Juuti, Kairavuori & Tani 2015, 82-83). Tiedonalalähtöisen opetuksen suunnittelussa olennaista on löytää opetuksen eheyttämisen kokonaisuuteen liittyviä ja eri tiedonalojen näkökulmasta relevantteja käsitteitä (Juuti ym. 2015, 83, 85). Tiedonalalähtöisessä eheyttävässä opetuksessa tavoitteena löytää oppiaineille yhteistä rajapintaa yhdistämällä eri oppiaineiden sisältöjä (Lonka, Hietajärvi, Hohti, Nuorteva, Rainio, Sandström, Vaara & Westling 2015, 53). Tiedonalalähtöisessä eheyttämisessä tarkastellaan ja selitetään monimutkaista ilmiötä eri tiedonalojen näkökulmista säilyttäen tiedonalat erillisinä (Juuti ym. 2015, 85; Juuti ym. 2007, 622; Juuti, Kairavuori & Tani 2010, 296). Tiedonalalähtöisessä eheyttämisessä on olennaista, että oppilaat ymmärtävät ja hallitsevat jossain määrin tiedonalojen peruskäsitteitä ja tiedon-

hankinnan periaatteita (Juuti ym. 2007, 622). Juutin ym. (2010, 298) mukaan ilmiöalueen opiskeluun liittyy tiedonalalähtöisessä eheyttämisessä pyrkimys saavuttaa useiden oppiaineiden tavoitteita, integroitavien tiedonalojen kannalta relevantit opetussisällöt ja eri tiedonaloille ominaisten perusteiden ja menetelmien soveltaminen tiedonhankinnassa.

Ilmiölähtöisessä oppimisessa oppilaat vaikuttavat ryhmänä tutkimuskysymykseensä ja heidän kokemuksensa ja kysymyksensä ovat opetuksen lähtökohtana (Lonka ym. 2015, 59). Vaikka ilmiölähtöinen oppiminen nojaa oppilaiden itseohjautuvuuteen ja aktiivisuuteen, niin opettaja on vastuussa ilmiön suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista toimien toiminnan mahdollistajana ja prosessin ohjaajana (Lonka ym. 2015, 63). Tieteenalat ja oppiaineet käsitteineen ja mahdollisine asiantuntijoineen tulevat osaksi opiskelua tutkimusprosessin aikana (Lonka ym. 2015, 53). Tutkiminen tapahtuu ryhmätyöskentelynä, ja oppimisprosessin tulokset jaetaan lopuksi ryhmässä kooten ja pohtien niitä yhteisesti. Lopputulos voi olla perinteisen tekstin ohella jokin muu vaihtoehtoinen tuotos, joka ei kuitenkaan ole oppimisprosessia tärkeämpi (Lonka ym. 2015, 57-58). Ilmiöoppisen malli mukailee tutkivan oppimisen mallia. Tutkiva oppiminen voi olla oppiainerajat ylittävää, mutta se voi toteutua myös oppiainejakoisesti. (Lonka ym. 2015, 57).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 mukaan opetuksen eheyttämisen mahdollistaa opetuksen sisältöjen ja työtapojen pedagoginen valitseminen niin, että oppiaineiden opetuksessa ja oppiainerajat ylittäen tarkastellaan todellisen maailman ilmiöitä tai teemoja kokonaisuuksina. Eheyttämisen tapa ja kesto voivat vaihdella tavoitteiden mukaan. (Opetushallitus 2014, 31.) Opetuksen eheyttämisen tapoja ovat esimerkiksi (Opetushallitus 2014, 31; Halinen & Jääskeläinen 2015, 26):

1. rinnastaminen eli saman teeman tai ilmiökokonaisuuden opiskeleminen kahdessa tai useammassa oppiaineessa samanaikaisesti (ks. myös Lahdes 1986, 146)
2. jaksottaminen eli samaan asiakokonaisuuteen tai teemaan liittyvien asioiden järjestäminen peräkkäin opiskeltaviksi (ks. myös Lahdes 1986, 146)

3. toiminnallisten aktiviteettien, kuten teemapäivien ja -viikkojen, opintokäyntien, leirikoulujen sekä erilaisten kampanjoiden ja tapahtumien toteuttaminen (ks. myös Lahdes 1986, 148)
4. monialaisten ja pidempikestoisten oppiainerajat ylittävien oppimiskokonaisuuksien rakentaminen esimerkiksi edellä mainittuja eheyttämisen tapoja hyödyntäen
5. oppiaineiden ryhmittely integroiduiksi kokonaisuuksiksi
6. kokonaisopetus, jossa kaikki opetus toteutetaan eheyttynä (ks. myös Lahdes 1986, 148).

Kujamäen (2014) väitöstutkimuksessa ilmeni, että aihekokonaisuuksien käsittelyssä suositaan työtapoina luokkakeskustelua ja ryhmätyöskentelyä, ja että opetusta oli eheytetty eniten projektityöskentelyn avulla. Kauppisen ym. (2014, 96) mukaan oppiaineintegraatiossa voidaan havaita eri tasoja eheyttämisen fokuksen ja syvyyden suhteen. Kauppinen ym. (2014) tarkastelevat artikkelissaan, mitä äidinkielen sisältöjä ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijat integroisivat ympäristö- ja luonnontieto-oppiaineeseen. Luonnontieteen käsitteiden erittely ja oppilaiden kokemusten hyödyntäminen mainittiin vain muutamissa vastauksissa. Osassa vastauksista lueteltiin ja yhdisteltiin monia sisältöjä niin, että sisältöjen välinen yhteys jäi epäselväksi. (Kauppinen ym. 2014, 95-96.) Tämän seurauksena oppiaineen sisäinen eheys eli vertikaalinen integraatio (ks. Lahdes 1986, 143) ei toteutunut, minkä vuoksi oppiaineiden välisen integroinnin näkökulmakin jäi heikoksi. Vaikka vastaajat näyttivät tuntevan oppiaineintegraation ja äidinkielen sisällöt, niin oppiaineintegraatio jäi osassa vastauksista pinnalliseksi, tekniseksi ja välineelliseksi, jolloin oppimista eheyttävän oppiaineen sisältöjen yhdistelyn tasolle ei päästy (Kauppinen 2014, 95-96). Aito opetuksen integraatio perustuu syvien yhteyksien luomiseen eri tiedonalojen välille. (Kauppinen ym. 2014, 96.)

Mauri Åhlberg (1996) on luonut eheyttävän kasvatuksen teorian, jonka mukaan ihanteellinen kouluoppiminen rakentuu yhteisistä oppilaiden ja opettajien lahjakkuudet sekä tiedot ja taidot hyödyntävistä tutkimuksellisista oppimisprojekteista (Åhlberg 2000, 192). Esimerkiksi ilmiökeskeinen pedagogiikka

ja oppiminen perustuvat todellisen elämän ilmiöiden tarkasteluun kokonaisuuksina yli oppiainerajojen. Ilmiökeskeisen pedagogiikan tausta-ajatuksena on, että ihmisen oppima maailmankuva on aina monitieteinen. Oppimisen lähtökohtana ovat oppijoiden aidot kysymykset ja kiinnostuksen kohteet. (Raustevon Wright, von Wright & Soini 2003, 208-209; Kainulainen 2012, 7.)

Lamin ym. (2013) tapaustutkimuksessa ilmeni, että yläkoulun opettajat näkevät opetuksen eheyttämisessä keskeisenä teemaoppimisen ja tutkivan oppimisen. Useimmat opettajat ymmärsivät opetuksen eheyttämisen oppiaineiden välisenä integroimisena, jonka myötä oppilaiden ymmärrys aiheesta syvenee ja laajenee. Tutkimukseen osallistuneet opettajat eheyttivät opetusta käsittelemällä ympäröivästä maailmasta nousseita teemoja eri oppiaineiden sisällä eri oppiaineiden tieto- ja taitotavoitteisiin pohjaten. (Lam ym. 2013.) Toisena opettajien käyttämänä oppiaineiden opetuksen eheyttämisen tapana havaittiin rinnastaminen eli saman teeman käsitteleminen samaan aikaan eri oppiaineiden näkökulmasta. Eheyttävän opetuksen rakentuminen oppilaiden kiinnostuksen kohteiden ja kysymysten varaan oli opettajien mukaan harvinaista, eikä sitä havaittu tutkimuksessa. (Emt.)

Bresler (1995) tarkastelee kolmivuotiseen etnografiseen tutkimukseen pohjautuvassa artikkelissaan taito- ja taideaineiden opetuksen integroinnin toteuttamistapoja kouluissa. Tutkimustulosten mukaan todellisessa luokkatilanteessa voidaan havaita neljä erilaista taito- ja taideaineiden integrointityyliä: alistuva, affektiivinen, sosiaalinen sekä tasaveroinen, kognitiivinen integrointityyli (Bresler 1995, 33-35; suom. Puurula 1998, 20-21; ks. Karvinen 2001, 147). Nämä neljä Breslerin kuvaamaa integrointityyliä ovat teoreettisia yleistyksiä, jotka ovat todellisuudessa havaittavissa olevia opetuksen integrointitapoja. Integrointityylit erottuvat selkeästi toisistaan, vaikka käytännössä eri integrointityylit usein sekoittuvat keskenään. (Bresler 1995, 35; Puurula 1998, 20-21; Karvinen 2001, 147.)

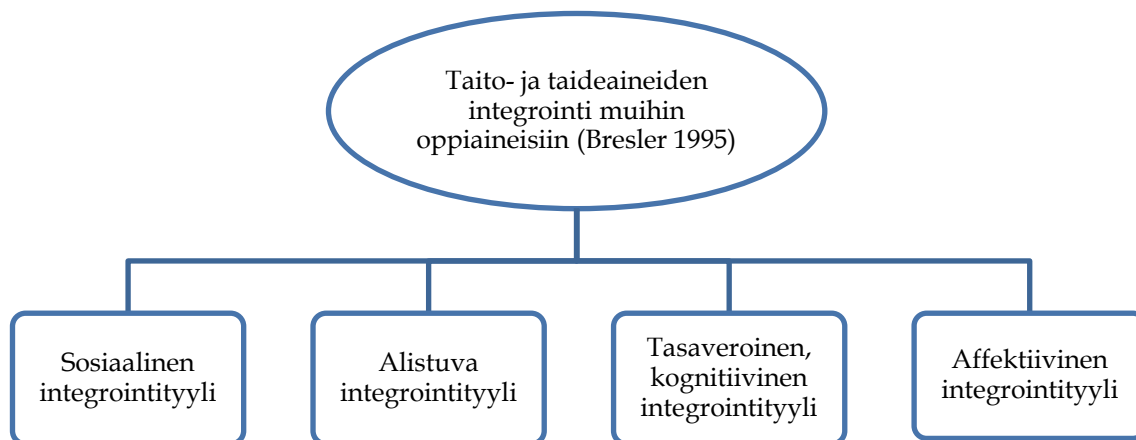
Alistuvassa integrointityylissä taito- ja taideaineiden integroimisella pyritään elävöittämään oppiaineiden opetusta (Karvinen 2003, 152; Karvinen 2001, 147; Puurula 20, 1998; Bresler 1995, 33-34). Alistuvassa integrointityylissä kognitiivinen vaatimustaso on alistuvan oppiaineen opiskelun osalta tyypillisesti

matala, eikä tavoitteena ole edistää esteettistä tietoutta, kriittisyyttä tai taiteen tekemisen taitoja, vaan kyse on ennemminkin taiteen käyttämisestä muun opiskelun ”mausteena” (Puurula 1998, 20; Bresler 1995, 33–34). Esimerkkinä alistuvan integrointityylin toteuttamisesta toimii eri oppiaineiden oppisisältöihin liittyvien laulujen laulaminen.

Affektiivisessa integrointityylissä tavoitteena on vaikuttaa oppilaiden tunnetilaan ja luovuuteen esimerkiksi rentouttavan taustamusiikin keinoin. Keskeistä on tunne-elämän asioiden opiskelu taiteen avulla, jolloin musiikin avulla voidaan esimerkiksi rauhoittua, keskittyä tai herätellä esimerkiksi inspiiraatiota ja mielikuvitusta (Bresler 1995, 34; ks. Karvinen 2001, 147; ks. Puurula 1998, 21.) Breslerin (1995) tutkimuksessa affektiivisen integrointityylin opetusmenetelmät olivat avoimia, ja opettaja antoi tilaa oppilaiden luovuudelle tarjoamalla siihen välineitä ja materiaaleja. Tämän tyyppinen opetus on yleisintä alkuopetuksessa ja erityisopetuksessa. (Bresler 1995, 34; ks. Puurula 1998, 21.) **Sosiaalinen integrointityyli** liittyy sosiaalisen toiminnan ja tapahtumien, esimerkiksi koulujuhlien, taiteellisen ohjelmiston järjestämiseen. Juhlatilaisuuksien perinteinen luonne ja kaava määrittävät didaktisia menetelmiä ja tavoitteita. (Bresler 1995; 35; ks. Puurula 1998, 21.)

Tasaveroista, kognitiivista integrointityyliä on esitelty eniten oppiaineintegraatiota käsittelevässä kirjallisuudessa, vaikka sen on havaittu olevan käytännön opetustyössä vähäisintä. Tasaveroisessa, kognitiivisessa integrointityylissä opiskeltavat oppiaineet ovat keskenään tasa-arvoisessa asemassa, jolloin esimerkiksi historiaa opiskellaan musiikin avulla ja samalla musiikkia historian avulla. Tasaveroinen, kognitiivinen integrointi mahdollistuu myös opettajien yhteistyönä, jolloin kunkin opettajan henkilökohtaiset vahvuusalueet ja erikoisosaaminen edistävät opetusta. (Bresler 1995, 34–36; Puurula 1998, 20–21.) Breslerin (1995, 36) mukaan tasaveroinen, kognitiivinen tyyli on taidekasvatuksessa suositeltavin. Tasaveroinen, kognitiivinen opetuksen integrointityyli edellyttää opettajien yhteistyövalmiuksien kehittämistä sekä taito- ja taideaineiden sisältöjen, tavoitteiden ja didaktiikan hallintaa ja oppiaineluonteen ymmärtämistä

(Puurula 1998, 21). Breslerin (1995) määrittelemät taito- ja taideaineiden integrointityylit esitetään kuviossa 3.



KUVIO 3. Breslerin (1995) integrointityylit (suom. Puurula 1998, 20–21)

2.3.3 Oppiainerajat ylittävän opetuksen edut, edellytykset, esteet ja haasteet

Ruokosen (2005, 14; 2006, 8) mukaan oppiainerajat ylittävä eli horisontaalinen eheyttäminen edellyttää oppimaan oppimisen ja ongelmanratkaisun tavoitteiden tuomista opetussuunnitelmaan, sekä sisällön kokonaisvaltaista ja oppiainerajat ylittävää lähestymistä opetussuunnitelmassa ja toteutuksessa. Lisäksi horisontaalisen eheyttämisen edellytyksenä ovat kognitiivisen oppimisen affektiiviset aspektit, joilla rakennetaan positiivisia asenteita saavutettuihin taitoihin. Oleellista on myös kulttuurien välinen kohtaaminen käsittäen esimerkiksi koulun, kodin, yhteiskunnan ja taiteen, sekä oppimistehtävien tekeminen koulun ulkopuolella, jotta mahdollistetaan tilanteet, jotka ovat mahdollisimman vaihtelevia ja todellisuutta vastaavia. (Ruokonen 2005, 14; Ruokonen 2006, 8; Kyröläinen 1994, 21.) Vastaavasti Kujamäen (2014, 29) mukaan opetuksen eheyttämiseen vaikuttavat hallinnolliset ja koulutuspoliittiset linjavedot, kuten opetussuunnitelmat.

Lam ym. (2013, 33) tutkivat singaporelaisten opettajien käsityksiä opettamisesta ja oppimisesta liittyen heidän kokemuksiinsa integroidun opetussuun-

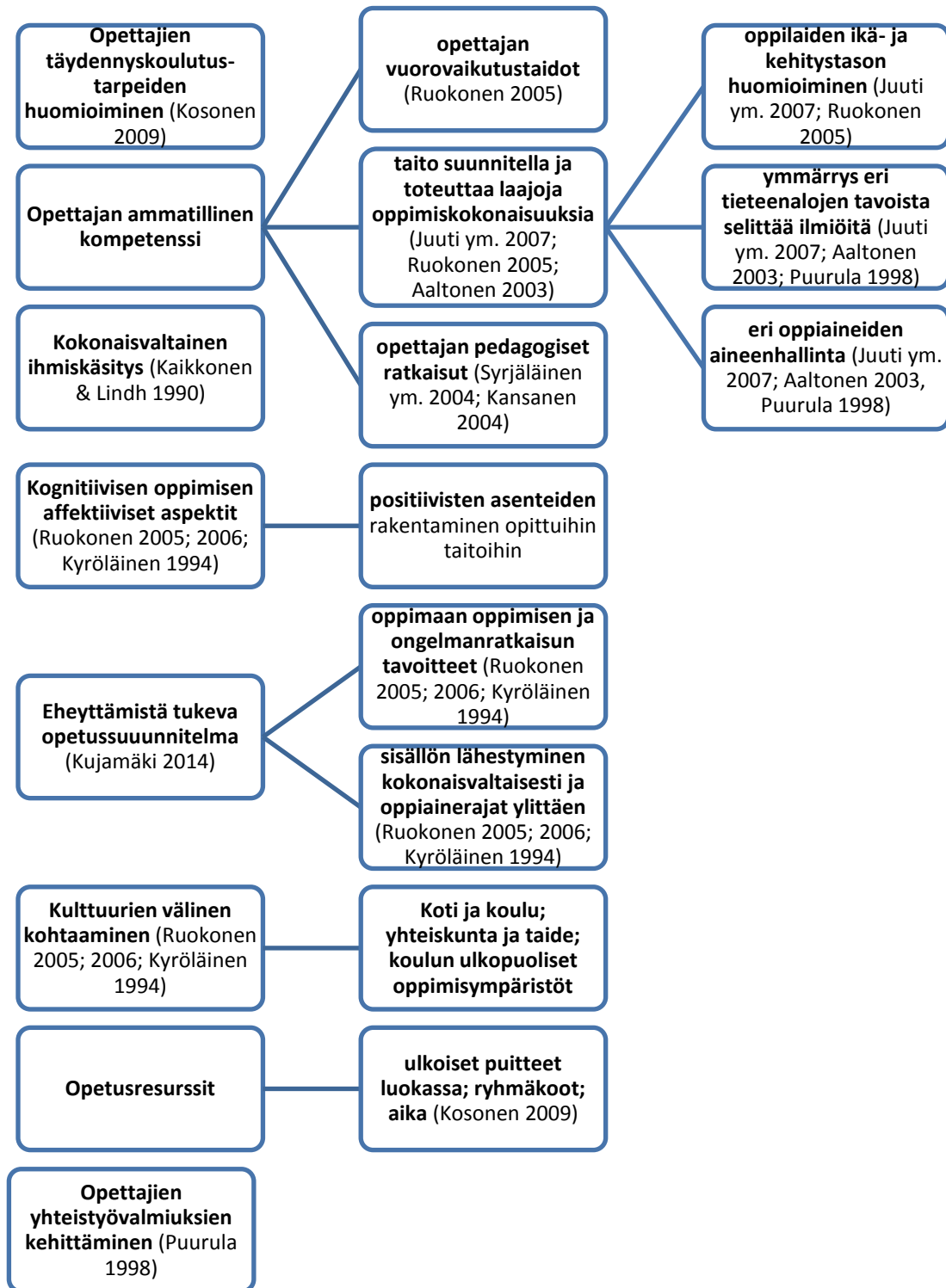
nitelman toteuttamisesta. Lamin ym. (2013, 33) tutkimus osoittaa, että opetus suunnitelman muutosten toteutuminen käytännössä edellyttää selkeiden päämäärien ja ohjeiden välittymistä opettajille. Edellä mainitun tutkimuksen perusteella opettajilla on viime kädessä avaimet opetussuunnitelmauudistusten toteuttamisessa, joten kaikkein tärkeintä on vakuuttaa opettajat siitä, että uudistus on hyväksi oppijoille ja mahdollistaa koulun ja yhteiskunnan tarpeisiin ja vaatimuksiin vastaamisen. Opettajien ymmärrys odotetuista muutoksista, käsitkset heidän roolistaan opettajana ja havainnot koulun ja yhteiskunnan odo- tuksista vaikuttavat siihen, miten opettajat toteuttavat muutoksia käytännössä. (Lam 2013, 33.)

Kaikkosen ja Lindhin (1990, 5) mukaan kokonaisvaltainen ihmiskäsitys on kokonaisvaltaisen ja eheyttävän kasvatuksen ja opetuksen edellytys. Eheyttämi- seen tähtäävä oppiaineintegraatio (ks. Puurula 1998, 15) perustuu luokanopetta- jan tekemiin pedagogisiin ratkaisuihin, joita hän tekee pedagogisen ajattelunsa pohjalta (Syrjäläinen ym. 2004; Kansanen 2004, 21). Opetuksen eheyttäminen edellyttää opettajalta hyviä vuorovaikutustaitoja sekä taitoa suunnitella ja to- teuttaa laajoja oppimiskokonaisuuksia oppilaiden yksilöllisyyden sekä ikä- ja kehitystason huomioiden (Ruokonen 2005, 19). Kosonen (2009, 162) toteaa, että opettajan toimintaan vaikuttavat opetusresurssit, kuten ulkoiset puitteet musiik- kin luokassa, ryhmäkoot ja käytettävissä oleva aika. Myös Halisen ym. (2016, 182) mukaan yksi oppimisen mahdollistamisen kannalta keskeisimmistä teki- jöistä on aika, jonka puutteen sekä oppilaat että opettajat kokevat kuuluvan koulutyön ikävimpiin ilmiöihin. Breslerin (1995, 34) kuvaama tasaveroinen, kognitiivinen opetuksen integrointityyli edellyttää opettajien yhteistyövalmiuk- sien kehittämistä sekä taito- ja taideaineiden sisältöjen, tavoitteiden ja didaktii- kan hallintaa ja oppiaineluonteen ymmärtämistä. Kososen (2009, 162) mukaan opettajan musiikillinen asiantuntijuus on musiikinopetuksen yksi tärkeä perus- ta. Haasteena on musiikkiluokkien varustaminen kehittyvän teknologian alu- eella, ja tähän liittyy myös opettajien täydennyskoulutustarpeita (Kosonen 2009, 164).

Alakoulussa luokan opetuksesta vastaa suurimmaksi osaksi yksi luokanopettaja, mikä helpottaa opetuksen eheyttämistä (Niemi 2009, 60; Leppäaho 2007, 87). Aaltosen (2003, 57) mukaan oppiainerajat ylittävän opetuksen mahdollisuuksien oivaltaminen edellyttää luokanopettajalta oppiaineiden sisältöosaamista, joka puolestaan mahdollistaa oppiaineiden välisten syvällisten yhteyksien ymmärtäminen. Myös taide- ja taitoaineita opettavat ensisijaisesti luokanopettajat. Keskeistä on aineenhallinnan soveltaminen, mutta vain neljäsosa luokanopettajista on musiikkiin tai käsityöhön erikoistuneita. (Lindfors & Kokko 2010, 287.) Voidakseen toteuttaa oppiainerajat ylittävää musiikinopetusta, opettajan tulee omata valmiudet sekä musiikinopetukseen että oppiainerajat ylittävään musiikinopetukseen. Opetuksen eheyttämisen onnistuminen edellyttää opettajalta eri tiedonalojen oppisisältöjen hallintaa, ymmärrystä eri tieteenalojen tavoista selittää ilmiöitä omista lähtökohdistaan sekä kykyä sovittaa tietoinen oppilaiden ikäkaudelle sopivaksi ja löytää eheyttämiseen soveltuvia ilmiöitä (Juuti ym. 2007, 622–623). Juutin ym. tutkimuksessa (2007) selvitettiin luokanopettaja opiskelijoiden tapoja ymmärtää eheyttäminen. Tutkimuksessa huomattiin, että monialaisten opintojen peruskurssit suorittaneilla luokanopettajaopiskelijoilla ei ollut tyydyttäviä valmiuksia tiedonalalähtöiseen eheyttämiseen. Epäselväksi jäi, olivatko opiskelijoiden heikot valmiudet tiedonalalähtöiseen eheyttämiseen seurausta eheyttämisen käsitteen vai tiedonalojen oppisisältöjen hallinnasta. Koska eheyttämistä tarkastellaan kirjallisuudessa enimmäkseen teoreettisella tasolla, opiskelijoilla ei ole välineitä tiedonalalähtöiseen eheyttämiseen. (Juuti ym. 2007, 628-629.) Aaltosen (2003), Lindforsin ja Kokon (2010) sekä Juutin ym. (2007) tavoin Kujamäki (2014, 29) toteaa, että oppiaineiden opetuksen eheyttämisen onnistumiseen vaikuttaa opettajien oppiaineenhallinta ja pedagogiset taidot. Lisäksi Kujamäen (2014, 29) mukaan opettajien opetuskokemukset ja käsitykset ja uskomukset liittyen opettamiseen ovat merkittäviä opetuksen eheyttämisen onnistumisen kannalta.

Tämän tutkimuksen lähdekirjallisuudesta (Aaltonen 2003; Juuti ym. 2007; Kansanen 2004; Kaikkonen & Lindh 1990; Kosonen 2009; Kyröläinen 1994; Ruokonen 2005; 2006; Syrjäläinen ym. 2004; Puurula 1998) nousseet oppiainerajat

ylittävän opetuksen edellytykset voidaan tiivistää seuraaviin yläluokkiin: opettajien täydennyskoulutustarpeiden huomioiminen, opettajan ammatillinen kompetenssi, kokonaisvaltainen ihmiskäsitys, kognitiivisen oppimisen affektiiviset aspektit, eheyttämistä tukeva opetussuunnitelma, kulttuurien välinen kohtaaminen, opetusresurssit ja opettajien yhteistyövalmiuksien kehittäminen. Tämän tutkimuksen teoriataustan yhteenvedon mukaiset oppiainerajat ylittävän opetuksen edellytykset kuvataan kuviossa 4.



KUVIO 4. Oppiainerajat ylittävän opetuksen edellytykset lähdekirjallisuuden valossa

Kyröläisen (1994, 22) mukaan opetuksen horisontaalinen eheyttäminen edistää uuden asian oppimista, muistamista ja soveltamista sekä tukee oppilaan

kokonaispersoonallisuuden kehittymistä. Kyröläinen (1994) tutki alkuopetusluokilla opetusharjoittelun yhteydessä tehdyn didaktisen kokeilun kautta eheyttävää opetusta suhteessa alkuopetuksen sosiaalis-emotionaalisiin tavoitteisiin. Tutkimuksessa havaittiin eheyttävän opetuksen vähentävän oppilaiden kouluahdistuneisuutta ja lisäävän koulumyönteisyyttä, vaikuttavan positiivisesti oppilaan sosiaaliseen asemaan ja minäkuvaan sekä luetunymmärtämisen, käsitteiden hallinnan ja ongelmanratkaisun taitoihin (Kyröläinen 1994, 108-124; 231-240).

Bresler (1995, 34) havaitsi, että taiteiden integroiminen muihin oppiaineisiin motivoi opettajia erityisesti sen vuoksi, että sen avulla voidaan säästää aikaa. Opettajat kokivat, että mikäli musiikinopettamiseen haluaa käyttää enemmän aikaa kun on aikataulullisesti mahdollista, niin musiikkia voi opettaa integroituna muihin oppiaineisiin (Bresler 1995, 34). Toinen Breslerin (1995, 36) tutkimuksessa ilmennyt taideaineiden integroimiseen motivoiva tekijä oli oppilaiden itsetunnon rakentaminen. Opettajat kokivat, että integroimalla taiteita muiden oppiaineiden opetukseen voidaan luoda onnistumisen mahdollisuuksia kaikenlaisille oppijoille (emt, 36). Breslerin tavoin Kujamäen (2014) tutkimuksessa oppiaineiden opetuksen eheyttämisen etuna nähtiin rahan säästäminen.

Kujamäen (2014) väitöstutkimuksessa kehittämiskohteena oli opetuksen eheyttäminen aihekokonaisuuksien käsittelyn kautta. Tutkimuksen ensimmäinen vaihe perustui luokanopettajille suunnattuun kyselyyn, jonka kautta koottiin viiden vapaaehtoisen luokanopettajan ryhmä osallistumaan tutkimuksen toiseen vaiheeseen eli osallistavaan toimintatutkimukseen. Tutkimustulosten perusteella aihekokonaisuuksien käsittelyssä suositaan työtapoina luokkakeskustelua ja ryhmätyöskentelyä, ja lisäksi selvisi, että opetusta oli eheytetty eniten projektityöskentelyn avulla. Opetuksen eheyttämisen havaittiin kehittävän lapsen ajatteluntaitoja, säästävän rahaa ja aikaa sekä johtavan usein kommunikatiiviseen toimintaan. (Kujamäki 2014, 118-120.) Rahaa säästyy, koska oppikirjahankinnat vähentyvät ja oppilaiden itseohjautuvuuden lisääntyessä opettajalla jää enemmän aikaa tukea tarvitsevien oppilaiden ohjaamiseen. Aikaa säästyy, koska keskittyminen tiettyyn teemaan tai aihekokonaisuuteen edistää opetuk-

sen keskittymistä oleelliseen sekä suuntaa opettajan toimintaa ja auttaa ennakkoimaan opetusta. (Kujamäki 2014, 118-119.) Lisäksi Kujamäen (2014) tutkimuksessa havaittiin opetuksen eheyttämisen yhdistävän koulun sitä ympäröivään maailmaan ja edistävän lapsilähtöistä, oppimiskeskeistä ja oppilaita osallistavaa pedagogiikkaa vastaten lapsen perusviettymyksiin eli vuorovaikutuksen, tekemisen, tutkimisen ja taiteellisen ilmaisun tarpeisiin (Kujamäki 2014, 116-117). Vastaavasti Lamin ym. (2013) tutkimuksessa havaittiin opetuksen eheyttämisen johtavan todellisen maailman ilmiöiden käsittelemiseen, mikä lisäsi oppilaiden mielenkiintoa opiskelua kohtaa. Kujamäen (2014) tavoin Lamin ym. (2013) ja Niemen (2009) tutkimuksissa havaittiin, että oppiaineiden opetuksen eheyttäminen edistää oppilaiden osallisuutta.

Niemen (2009) väitöskirja käsittelee toimintatutkimuksen muodossa ympäristölähtöisen terveystiedon pedagogiikan kehittämistä. Niemen työ opettajana perustuu horisontaaliseen eheyttämiseen, jossa terveystiedon sisältöjä opiskellaan oppiainerajat ylittävästi oppimiskokonaisuuksien tukien aihekokonaisuuksien teemoja. Oppilaat osallistuvat toiminnan suunnitteluun, tavoitteiden laatimiseen ja arviointiin, ja vanhemmat ovat aktiivisesti mukana oppimiskokonaisuuksien toteuttamisessa. (Niemi 2009.) Niemen (2009) tutkimustulosten mukaan projektioppimisen käyttäminen opetustapana motivoi oppilaita, edisti yhteisöllisyyttä ja osallisuutta sekä haastoi luovaan ongelmanratkaisuun. Oppilaiden ja vanhempien osallistumisen opetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin havaittiin lisäävän yhteisöllisyyden kokemusta oppilaiden, koulun ja kodin välillä. Vastaavasti Lamin ym. (2013, 29) tutkimuksessa havaittiin opetuksen eheyttämisen etuna olevan oppilaiden osallisuuden lisääntyminen ja lisäksi oppilaiden sitoutumisen lisääntyminen opiskelua kohtaan. Opetuksen suunnitteluun liittyen kuitenkin esimerkiksi Lamin ym. (2013) tapaus-tutkimuksessa eheyttävän opetuksen rakentumista oppilaiden kiinnostuksen kohteiden ja kysymysten varaan ei havaittu, ja se olikin opettajien mukaan harvinaista.

Kari (2010, 1) suosittelee opetusta, joka yhdistää musiikinopetuksen muiden oppiaineiden opetukseen. Opetuskokemuksensa, tutkimustyönsä, yhteis-

työnsä ja havaintojensa myötä hän kertoo vakuuttuneensa siitä, että laaja-alainen näkökulma tarjoaa oppilaille ja opettajille kokonaisvaltaisia ja älyllisesti haastavia opiskelujaksoja. Oppiaineintegraatiota ja oppiaineopetusta ei tule kuitenkaan nähdä vastakohtina, eikä monitieteisen opetuksen tule syrjäyttää varsinaista musiikinopetusta tai muita opetuskäytäntöjä (Kari 2010; Ingram 1979; Atjonen 1992). Oppiaineintegraatio vähentää opetuksen pirstaleisuutta mahdollistaen selkeiden ja laajempien oppimiskokonaisuuksien syntyminen sekä elämyksellistämisen opiskeltavaa asiaa (Ruismäki 1998, 34; 41; Kari 2010, 1; LaJevic 2013, 3). Eheyttävä opetus kehittää ja monipuolistaa oppilaan ymmärrystä opiskeltavasta asiasta mahdollistaen erilaisten näkökulmien huomioimisen. Eheyttävä opetus lisää oppimisen mielekkyyttä ja oppilaiden motivaatiota, sekä edistää sosiaalisten taitojen ja myönteisen minäkuvan kehittymistä. (Ruokonen 2005, 22.)

Juvonen ym. (2012) tarkastelevat artikkelissaan tutkimustaan, jossa selvitettiin musiikinharrastajien kiinnostusta musiikkia, matematiikkaa ja kieliä kohtaan. Tutkimuksen tulosten mukaan musiikki voi lisätä oppilaan uskoa omaan menestymiseen myös muissa oppiaineissa, ja musiikin itseilmaisuuksiin ja tunteisiin liittyvät ulottuvuudet edesauttavat jaksamista myös muissa aineissa tuottaen hyvinvointia ja viihtyvyyttä. Ne tarjoavat onnistumisen mahdollisuuksia sellaisille oppilaille, joille ominaisempaa on oppia toiminnallisen itse tekemisen kautta kuin perinteisen tietopainotteisen opetuksen keinoin. Lisäksi tutkimuksen tulokset osoittavat musiikin olevan musiikinharrastajien keskuudessa suosituin oppiaine ja muiden oppilaiden keskuudessa toiseksi suosituin liikunnan jälkeen. (Juvonen, Lehtonen & Ruismäki 2012, 22–23.) Juvosen ym. (2012, 22–23) tavoin Lindfors ja Kokko (2010, 220) näkevät taito- ja taideaineilla mahdollisuuden vastata kouluviihtyvyyden haasteisiin, sillä taide- ja taitokasvatuksen merkitys on kokemuksen pedagogisessa rikastamisessa sekä maailmankuvan ja oman paikan hahmottamisen moninaisessa tukemisessa. Juvosen ym. (2012, 22–23) tutkimuksen tavoin myös Kuljun ja Joutsenlahden (2010, 174–175) matematiikan ja äidinkielen oppiaineiden yhteyksiä selvittävä tutkimus osoittaa, että

oppiaineiden integroiminen saattaa lisätä oppilaan motivaatiota myös sellaista oppiainetta kohtaan, jota hän ei muutoin koe mielisiksi.

Tämän tutkimuksen lähdekirjallisuudesta nousseet oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen edut voidaan tiivistää seuraaviin yläluokkiin: oppimisen monipuolistaminen ja edistäminen, asiakokonaisuuksien ymmärtämisen tukeminen, oppilaan kokonaispersoonallisuuden kehityksen tukeminen, koulu-myönteisyyden lisääminen sekä ajan ja rahan säästäminen. Tämän tutkimuksen teoriataustan mukaiset oppiainerajat ylittävän opetuksen edut esitetään yhteenvedon omaisesti taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen edut lähdekirjallisuuden valossa

<p>oppimisen monipuolistaminen ja edistäminen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● asioiden oppimisen, muistamisen ja soveltamisen edistäminen (Kyröläinen 2002) ● opiskeltavan asian elämyksellistäminen (Ruismäki 1998) ● kokemuksen pedagoginen rikastuttaminen (Lindfors ym. 2010; Ruismäki 1998) ● lapsilähtöisyys, osallistavuus ja oppimiskeskeisyys (Kujamäki 2014) ● lapsen ajatteluntaitojen kehittäminen (Kujamäki 2014; Niemi 2009) ● vuorovaikutuksellinen toiminta (Kujamäki 2014) ● luetunymmärtämisen, käsitteiden hallinnan ja ongelmanratkaisun taitojen edistäminen (Kyröläinen 1994) ● vastaaminen erilaisiin oppimistyyliin (Bresler 1995)
<p>asiakokonaisuuksien ymmärtämisen tukeminen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● opiskeltavan asian ymmärtämisen kehittäminen ja monipuolistaminen mahdollistaen erilaisten näkökulmien huomioimisen (Ruokonen 2005) ● selkeiden ja laajempien oppimiskokonaisuuksien mahdollistaminen (Ruismäki 1998; Kari 2010, 1; LaJevic 2013, 3) ● koulun yhdistyminen ympäröivään maailmaan (Kujamäki 2014, Lam ym. 2013)
<p>oppilaan kokonaispersoonallisuuden kehityksen tukeminen (Kyröläinen 2002)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● maailmankuvan ja oman paikan hahmottamisen moninainen tukeminen (Lindfors ym. 2010) ● itsetunnon rakentamisen tukeminen (Bresler 1995) ● sosiaalisten taitojen edistäminen (Ruokonen 2005) ● myönteisen minäkuvan kehittyminen (Ruokonen 2005; Kyröläinen 1994) ● oppilaan sosiaalisen aseman edistäminen (Kyröläinen 1994)

koulumyönteisyyden lisääminen (Kyröläinen 1994)	<ul style="list-style-type: none"> ● kouluahdistuneisuuden väheneminen (Kyröläinen 1994) ● oppimismotivaation lisääminen (Ruokonen 2005; Niemi 2009) ● oppilaan jaksamisen, motivaation ja minäpystyvyyden tunteen lisääminen myös muissa oppiaineissa (Kulju ym. 2010; Juvonen ym. 2012) ● onnistumisen mahdollisuuksien tarjoaminen toiminnallisen oppimisen kautta (Juvonen ym. 2012) ● oppimisen mielekkyyden lisääminen (Ruokonen 2005) ● kouluviihtyvyyden haasteisiin vastaaminen (Juvonen ym. 2012; Lindfors ym. 2010) ● yhteisöllisyyden kokemuksen edistäminen (Niemi 2009) ● osallisuuden edistäminen (Niemi 2009; Lam ym. 2013) ● opiskeluun sitoutumisen lisääminen (Lam ym. 2013)
ajan ja rahan säästäminen (Kujamäki 2014)	<ul style="list-style-type: none"> ● keskittyminen tiettyyn teemaan tai aihekokonaisuuteen suuntaa opettajan toimintaa ja auttaa ennakoimaan opetusta (Kujamäki 2014) ● mahdollisuus opettaa tuntijakoa enemmän musiikkia (Bresler 1995) ● oppikirjahankinnoissa säästäminen (Kujamäki 2014) ● keskittyminen oleelliseen (Kujamäki 2014) ja ajan säästäminen (Bresler 1995) ● oppilaiden itseohjautuvuuden vuoksi opettajalla enemmän aikaa tukea tarvitsevien ohjaamiseen (Kujamäki 2014)

Kujamäen väitöstutkimuksessa (2014) opetuksen eheyttämisen esteiksi mainittiin kiire ja ajanpuute sekä toimenkuvaan liitetyt uudet tehtävät, jotka verottavat aikaa perustehtävältä eli opetuksen suunnittelulta ja toteuttamiselta. Lisäksi ongelmana nähtiin se, että eheytetty opetus vaatii enemmän aikaa ja suunnittelua kuin oppikirjan mukaan etenevä opetus sekä tilan puute ja 45 minuutin oppitunnit. (Kujamäki 2014, 120-121, 124, 140.) Ajan ja resurssien puute nähtiin opetuksen eheyttämisen esteenä myös Lamin ym. (2009) yläkoulun opettajille suunnatussa tapaustutkimuksessa.

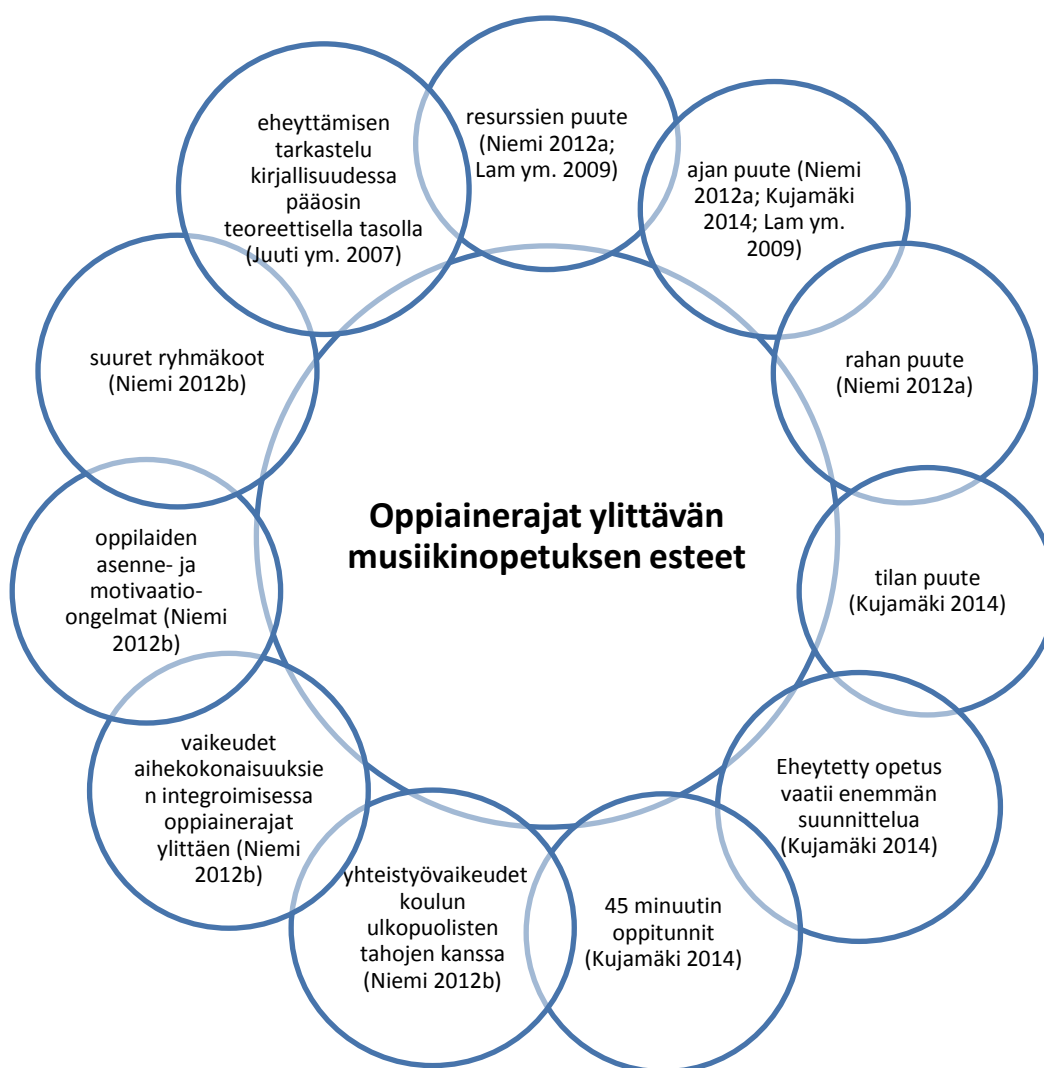
Kainulainen (2012, 6) kuvaa Opetushallituksen julkaiseman aihekokonaisuuksien tavoitteiden toteutumisesta käsittelevän tutkimusraportin (Niemi 2012a) osoittaneen muun muassa sen, että aihekokonaisuuksia (ks. Opetushallitus 2004, 38-43) ei välttämättä opeteta yksittäisissä oppiaineissa, ja ne tulevat esille vain tietyistä näkökulmista, eivätkä oppilaatkaan välttämättä tunnista kaikkien aihekokonaisuuksien sisältöjen kuuluvan opintoihinsa. Kyseisen tut-

kimusraportin (Niemi 2012a) vastausten perusteella aihekokonaisuuksien toteuttamisessa esiintyi ongelmia erityisesti resurssien, ajan ja rahan puutteeseen liittyen. Ongelmana koettiin myös yhteistyövaikeudet koulun ulkopuolisten tahojen kanssa sekä aihekokonaisuuksien liittämässä eri oppiaineiden opetukseen oppiaineita integroivasti. Lisäksi mainittiin oppilaiden asenne- ja motivaatio-ongelmat sekä suuret ryhmäkoot. (Niemi 2012b, 31.)

Atjonen (1992) tarkasteli ja argumentoi opetusalan kirjallisuuteen kohdistuvassa raportissaan väitteitä ehyttämisen puolesta ja vastaan. Johtopäätöksenä oli, että ehyttämiseen liittyvä suomalainen keskustelu ja kirjallisuus kaipaavat kriittistä näkökulmaa (Atjonen 1992, 4). Atjosen (1992) mukaan ehyttämisen mallit tulisi arvioida tarkoin. Oppiainejakoista ja ehytettyä opetussuunnitelmaa ei tulisi nähdä toisiaan poissulkevinä vaan täydentävinä ratkaisumalleina (Atjonen 1992). Atjonen (1992, 65) argumentoi väitettä, että opetuksen ehyttäminen saa aikaan huomattavia lukujärjestysteknisiä ongelmia. Hänen mukaansa tätä väitettä voidaan perustella sillä, että kun pyritään eroon 45 minuutin oppitunteihin jakautuvista oppitunneista, opetuksen erikoistilojen varaaminen ja opettajien välituntivastuut luovat käytännön kysymyksiä. Lisäksi lasten vanhemmat voivat olla epäileväisiä sellaisen lukujärjestyksen suhteen, johon ei ole merkitty oppiaineiden oppitunteja (emt, 65.) Vastaväitteenä ehyttämisen aiheuttamille lukujärjestysteknisille ongelmille Atjonen (1992, 65) argumentoi, että käytännön seikat lienevät järjestely- ja asennoitumiskysymyksiä, ja esimerkiksi tilavaraukset koskevat yleensä vain yksittäisiä oppitunteja, jolloin muu opetus voidaan toteuttaa ehytetysti. Kodin ja koulun asiallinen yhteistyö vähentää vanhempien epäilyksiä ja huolta (emt, 65). Atjonen (1992, 65-66) argumentoi väitettä siitä, että teemojen ja aihekokonaisuuksien toteuttaminen on työlästä toteamalla ehyttämiseen sopivia oppimateriaaleja olevan tarjolla niukasti ja teemojen tai erilaisten kokonaisuuksien suunnittelun vievän runsaasti aikaa ja vaativat opettajien välistä yhteistyötä, johon ei usein löydy aikaa, tahtoa tai tarpeeksi yhteistyötaitoja. Vastaväitteenä hän esittää, että jos ehyttämällä saadaan priorisoitua oppimäärien sisältöjä, opettajan työn kuormitus kevenee, sillä jää enemmän aikaa syventyä tärkeisiin kysymyksiin. Samojen asioiden

toistumista eri vuosiluokilla voidaan välttää syventymällä aiheeseen kerralla tarpeeksi. (Atjonen 1992, 66.)

Tämän tutkimuksen teoriataustasta (Juuti ym. 2007; Kujamäki 2014; Niemi 2012a; Niemi 2012b; Lam ym. 2009) nousseet opetuksen eheyttämisen esteet ovat resurssien, ajan, rahan ja tilan puute, 45 minuutin oppitunnit, suuret ryhmäkoot, oppilaiden motivaatio- ja asenneongelmat, yhteistyövaikeudet koulun ulkopuolisten tahojen kanssa, vaikeudet aihekokonaisuuksien integroinnissa oppiaineiden opetukseen oppiainerajat ylittäen, eheyttämisen tarkastelu kirjallisuudessa pääosin teoreettisella tasolla ja se, että opetuksen eheyttäminen vaatii enemmän suunnittelua kuin oppikirjojen mukaan etenevä opetus. Edellä mainitut oppiainerajat ylittävän opetuksen esteet kuvataan kuviossa 5.



KUVIO 5. Oppiainerajat ylittävän opetuksen esteet lähdekirjallisuuden valossa

Vaikka taito- ja taideaineisiin erikoistuneista luokanopettajista on pulaa, niin koulun toimintaa tukee tehtävien jakaminen opettajien vahvuuksien ja erikoistumisen mukaan (Ruokonen & Ruismäki 2010, 287). Vesioja (2006) tutki väitöskirjassaan, millaisia valmiuksia luokanopettajakoulutuksessa saavutetaan alakoulun musiikinopettamiseen. Tutkimuksessa selvisi, että musiikinopetus-taito korreloi erittäin merkitsevästi musiikkiharrastusten määrään sekä laulu- ja soittotaitoon (Vesioja 2006; Vesioja 2008, 200). Tutkimus osoitti, että useiden musiikkiin erikoistumattomien opiskelijoiden mielestä musiikin perusopinnot eivät riittäneet varsinkaan ala-asteen 5. ja 6. luokan musiikinopetukseen. Näin kokivat erityisesti opiskelijat, joilla ei ollut musiikkiharrastusta. Musiikkiin erikoistuneet uskoivat omaavansa tulevaisuudessa valmiudet kaikkien alakoulun luokka-asteiden musiikinopetukseen (Vesioja 2006; Vesioja 2008, 200-201).

Vesioja (2008, 208) toteaaakin, että mikäli luokanopettajan musiikilliset valmiudet ovat erittäin heikot tai hän ei halua opettaa luokalleen musiikkia, musiikkiin erikoistuneen kollegan tai aineenopettajan olisi toivottavaa vastata kyseisen luokan musiikinopetuksesta. Alakoulun musiikinopetuksen laadun turvaamiseksi ja kehittämiseksi musiikin aineenopettajien ja musiikkiin erikoistuneiden luokanopettajien tulisi tehdä yhteistyötä musiikinopetuksessa luokanopettajien kanssa ja tukea heitä musiikinopetuksen haasteita kohdattaessa (Vesioja 2008, 208). Lindfors ja Kokko (2010, 226) ehdottavat ratkaisuiksi monialaisten taito- ja taideaineiden opintojen laajuuden lisäämistä, taito- ja taideaineiden lukiodiplomien huomioimista opettajankoulutuksen valinnoissa, sivuaineopintoihin kannustamista, sivuaineopintojen asettamista pätevyysvaatimukseksi luokkien 5-6 taito- ja taideaineiden opetukselle sekä valmistavien kurssien tarjoamista opiskelijoille niissä taito- ja taideaineissa, joihin heillä on erityisen heikot valmiudet. Lisäksi kouluissa tulisi hyödyntää taito- ja taideaineisiin erikoistuneiden opettajien osaamista nykyistä huomattavasti laajemmin (emt, 226-227).

Fullanin (1995, 233) mukaan opettajan tulee pyrkiä saavuttamaan asiantuntijuus liittyen opettamiseen ja oppimiseen, muutoksen kohtaamiseen, kollegiaaliseen yhteistyöhön, eettisyyden pyrkimykseen ja jatkuvaan itsetuntemuk-

sen lisäämiseen. Myös Luukkainen (2004, 265–266) vahvistaa edellä mainittujen tekijöiden merkityksen opettajuuden rakentumisessa ja katsoo niiden sisältyvän tulevaisuuden opettajuuteen. Nykyajan opetuksen ja kasvatuksen tavoitteistossa on otettu huomioon tulevaisuuden näkökulma ja pyritty vastaamaan siihen, millaisia taitoja ja tietoja oppilaat tarvitsevat kasvaakseen aktiiviseksi ja kykeneviksi toimijoiksi tulevaisuuden yhteiskuntaan (Paavola & Talib 2010, 352). Myös opettajankoulutuksen ja opettajuuden tulee muuttua yhteiskunnan mukana. Jos opettajan käsitys tehtävästään ei vastaa todellisuutta ja yhteiskunnan odotuksia, opettaja kokee työssään kriisin, joka voi johtaa uupumukseen tai jopa alanvaihdokseen. (Paavola & Talib 2010, 353.) Myös Vauraksen (2004, 178) mukaan opettajien oma elinikäinen oppiminen on keskeistä, sillä opettajan työ edellyttää pedagogiikan ja tiedonalojen hallinnan lisäksi kykyä kehittää koulua muuttuvassa yhteiskunnassa ja laaja-alaista osaamista monimuotoisissa sosiaalisissa verkostoissa.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimusongelmat

Tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä on rakentaa ymmärrystä siitä, miten luokanopettajat ymmärtävät oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen, ja miten he ovat toteuttaneet oppiainerajat ylittävää musiikinopetusta käytännössä. Tutkimus keskittyy alkuopetuksen näkökulmaan ja kohdejoukoksi on rajattu alkuopetuksen luokanopettajat, jotka opettavat itse musiikkia omalle luokalleen. Opetuksen järjestäminen on riippuvainen siitä, miten opettajat itse ymmärtävät opetuksen (ks. Niikko 2002, 139-140). Tästä syystä opetuksen tapoja selvitettäessä, on järkevää selvittää myös, miten luokanopettajat ymmärtävät oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen. Tästä johtuen tutkimustehtävään liittyvät neljä tutkimusongelmaa täydentävät tutkimustehtävän kannalta johdonmukaisesti toisiaan. Uskon, että nämä neljä tutkimusongelmaa rakentavat yhdessä tarkasteltuna syvempää ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä ja tukevat paremmin tutkimustehtävää kuin erikseen tarkasteltuina.

Tutkimuksessa selvitetään, miten luokanopettajat määrittelevät oppiainerajat ylittävän ja oppiaineiden opetusta eheyttävän musiikinopetuksen. Lisäksi selvitetään, minkälaisia tavoitteita luokanopettajat näkevät oppiainerajat ylittävällä musiikinopetuksella. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita luokanopettajien käyttämistä tavoista toteuttaa oppiainerajat ylittävää musiikinopetusta. Tulosten esittämisessä ja tarkastelussa käytetään apuna Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (Opetushallitus 2014, 31) lueteltuja eheyttämisen tapoja sekä Breslerin (1995, 33-34) kuvaamia integrointityylejä, jotka ovat sosiaalinen, affektiivinen, alistuva sekä tasaveroinen, kognitiivinen integrointityyli. Luokanopettajien käyttämiä oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tapoja tarkastellaan Breslerin (1995) kuvaamien integrointityylien mukaan luokiteltuina, jolloin tarkastelun kohteena on, millä Breslerin (1995) kuvaamilla integrointityyleillä luokanopettajat ovat toteuttaneet oppiainerajat

ylittävää musiikinopetusta. Lisäksi luokanopettajien käyttämiä oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tapoja verrataan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (2014, 31) lueteltuihin eheyttämisen tapoihin. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, minkälaisia etuja, edellytyksiä, esteitä ja haasteita luokanopettajat näkevät oppiainerajat ylittävällä musiikinopetuksella. Tämän tutkimuksen tutkimusongelmat ovat seuraavat:

1. Miten luokanopettajat määrittelevät oppiainerajat ylittävän ja oppiaineiden opetusta eheyttävän musiikinopetuksen?
2. Minkälaisia tavoitteita luokanopettajat näkevät alkuopetuksen oppiainerajat ylittävällä musiikinopetuksella?
3. Millä tavoin luokanopettajat ovat toteuttaneet oppiainerajat ylittävää musiikinopetusta luokilla 1-2?
4. Mitkä ovat oppiainerajat ylittävä musiikinopetuksen etuja ja edellytyksiä sekä haasteita ja esteitä?

Kaikilla tutkittavilla tekijöillä on merkitys tutkittavan ilmiön kokonaisuuden kannalta. Oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen haasteet ja esteet ohjaavat pohtimaan, millaisia edellytyksiä opetuksella on ja miten ne voidaan huomioida, sillä haasteet ja esteet uhkaavat edellytysten täyttymistä. Esteet, haasteet ja edellytykset vaikuttavat tapoihin, joilla oppiainerajat ylittävää musiikinopetusta toteutetaan. Edut määrittävät sitä minkälaisia tavoitteita opetukselle asetetaan ja minkälaisia työtapoja valitaan. Kuvion ulkopuolelle jää oppiainerajat ylittävän ja oppiaineiden opetusta eheyttävän musiikinopetuksen määritelmä, jolla on vaikutusta ongelmakentän kaikkiin osa-alueisiin. Edellä kuvattua tutkijan näkemystä tutkimuksen kohteena olevasta ongelmakentästä havainnollistetaan kuviossa 5.



Kuvio 5. Tutkimuksen kohteena oleva ongelmakenttä

3.2 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Lähestyn tutkimusaiheeni laadullisesti eli kvalitatiivisesti, koska tutkimukseni tavoitteena on lisätä ymmärrystä siitä, minkälaisia käsityksiä ja kokemuksia luokanopettajilla on oppiainerajat ylittävästä musiikinopetuksesta alkuopetuksessa. Laadulliselle tutkimukselle onkin ominaista pyrkimys tutkimuskohteen ymmärtämiseen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2014, 181; Patton 2002, 13-14; O'Dwyer & Bernauer 2014, 36-37). Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on kiinnostunut kohderyhmälle ominaisesta ajattelutavasta, tutkittavien näkökulman tavoittamisesta sekä yksilöllisestä merkityksenannosta eli merkityksistä, joita tutkittavat henkilöt ilmiölle antavat (Kiviniemi 2010, 76; Metsämuuronen 2011, 91; Patton 2002, 13-14). Milesin ja Hubermanin (1994, 9) mukaan onnistuneesti kerätyn kvalitatiivisen tutkimusdatan yksi merkittävä ominaispiirre on tutkijan vahva kosketus käytännön elämään ja arkisten tapahtumien luonnolliseen miljööseen.

Useimmista laadullisista tutkimussuuntauksista on havaittavissa hermeneuttisia eli ymmärtämistä ja tulkinnallisuutta korostavia piirteitä (Kiviniemi 2010, 76; ks. myös Laine 2010, 31). Alasuutarin (2011, 32-35) mukaan laadullinen analyysi perustuu havaintojen pelkistämiseen ja arvoituksen ratkaisemiseen eli tulkintaan. Laadulliselle tutkimukselle tyypillisiä piirteitä ovat kokonaisvaltainen tiedonhankinta, aineiston kokoaminen luonnollisissa tilanteissa, laadullisten metodien käyttö aineiston keruussa, ihmisen suosiminen tiedonke-

ruun välineenä, induktiivinen analyysi, harkinnanvarainen otanta sekä tutkimuksen edetessä tarkentuva tutkimussuunnitelma (Hirsjärvi ym. 2014, 164).

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää luokanopettajien kokemuksia ja käsityksiä, joten tutkimuksessani on piirteitä sekä fenomenografisesta että fenomenologisesta tutkimusotteesta. Tutkimukseni painottuu kuitenkin enemmän fenomenografian puolelle, sillä suurin osa tutkimusongelmista selvittää ensisijaisesti luokanopettajien käsityksiä, jotka tosin heijastuvat kokemuksista (ks. Niikko 2003, 18). Fenomenologialla ja fenomenografialla on yhteneväisiä ja toisalta eroavaisia piirteitä. Sekä fenomenologia että fenomenografia jakavat näkemyksen siitä, että kokemus on yksilön ja maailman sisäinen suhde ja perusta, jolle käsitykset ja ajattelu rakentuvat (Niikko 2003, 18). Fenomenologia ja fenomenografia tutkivat ihmisten tapoja ymmärtää kokemuksiaan ja luoda niistä merkityksiä (Patton 2002, 104).

Fenomenografinen tutkimus on kiinnostunut ihmisten ilmiötä koskevista käsityksistä ja erilaisista ymmärtämisen tavoista (Metsämuuronen 2011, 112; Huusko & Paloniemi 2006, 162). Fenomenografian mukaan käsitykset ja kokemukset ilmentävät todellisuutta ja käsitykset kokemuksia. Tutkimuksellisenä lähestymistapana fenomenografia pyrkii kuvaamaan tietyn ihmisryhmän käsityksiä ja kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä. (Niikko 2003, 24-29.) Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita ihmisten käsitysten sisällöistä sekä käsitysten välisistä suhteista, ja siinä pyritään tavoittamaan sekä systematisoimaan jaettuja ja sosiaalisesti merkityksellisiä tapoja ajatella. Kiinnostuksen kohteena ovat käsitysten yhteneväisyydet ja eroavaisuudet tietyn yhteisön, kulttuurin tai yhteiskunnan sisällä. (Huusko & Paloniemi, 2006, 165.) Fenomenografian ensimmäisen asteen näkökulmalla tarkoitetaan sitä, että tutkija kuvaa ilmiötä oman kokemuksensa kautta, ja toisen asteen näkökulma painottaa toisten ihmisten tapaa kokea jotakin, jolloin tavoitteena on kuvata ihmisten erilaisia näkökulmia tutkittavaan ilmiöön eli ilmiön merkityssisältöä (Niikko 2003, 24-25).

Fenomenologia on tieteenfilosofinen haara, jonka kiinnostuksen kohteena ovat ilmiöt ja niiden tulkitseminen (Metsämuuronen 2006, 224). Tutkimussuuntauksena fenomenologian keskeisin tutkimuksen kohde on ihmisen kokemus

(Metsämuuronen 2011, 156). Fenomenologia on kiinnostunut ilmiöistä keskittyen kokemusten ja merkitysten tutkimiseen (Tuomi & Sarajärvi 2006, 34; Laine 2010, 29). Todellisuus tavoitetaan kokemuksen välityksellä: objektien olemassaolo ja merkitys ovat subjektista riippumattomia, mutta ne välittyvät subjektin kokemusten kautta. Fenomenologian mukaan ihmisen toiminta on tarkoituksellista, ja ajattelu nähdään aktiivisena ja tajunnallisena prosessina. (Grönfors 1985, 21-22, ks. myös Laine 2010, 29.) Kokemukset rakentuvat merkitysten kautta, ja nämä merkitykset ovatkin fenomenologisen tutkimuksen varsinaisena tutkimuskohteena (Laine 2010, 29).

3.3 Tutkittavat

Tutkimusaineiston keräämisen kriteerinä oli, että tutkittavat ovat alakoulun ensimmäisen tai toisen luokan luokanopettajia ja opettavat omalle luokalleen musiikkia. Rajausta perustui siihen, että samalle luokalle musiikin lisäksi kaikkia tai useimpia oppiaineita opettavilla opettajilla on erilainen lähtökohta toteuttaa oppiainerajat ylittävää musiikinopetusta kuin luokanopettajilla, jotka eivät opeta musiikkia omalle luokalleen. Tutkittavat valikoituivat yhdestä keskisuomalaisesta ja kahdesta varsinaissuomalaisesta kaupungista. Puolistrukturoituun kyselylomakkeeseen vastaavia tutkittavia oli yhteensä yhdeksän, ja heistä kahdeksan on naisia ja yksi mies. Tutkittavista neljä vapaaehtoista luokanopettajaa osallistui kyselylomakkeeseen vastaamisen lisäksi puhelinhaastatteluun. Luokanopettajan työkokemusta tutkittavilla oli 9-36 vuotta, keskimäärin 21 vuotta, ja luokanopettajat ovat valmistuneet vuosina 1980-2004.

Enemmistö tutkittavista (7/9) on suorittanut erikoistumisopinnot musiikin lyhyen tai pitkän sivuaineen, ja loput kaksi tutkittavaa ovat opiskelleet muita musiikkitutkintoja. Toisin sanoen kaikilla tutkittavilla on luokanopettajan koulutuksen lisäksi muuta koulutuksellista perehtyneisyyttä musiikinopetukseen joko sivuaineopintojen tai muun musiikillisen koulutuksen muodossa. Lisäksi tutkittavista kolme on erikoistunut alkuopetukseen, kaksi tekstiilityöhön, yksi tekniseen työhön, yksi liikuntaan, yksi uskontoon ja yksi äidinkieleen. Suu-

rin osa luokanopettajista (7/9) on erikoistunut kahteen alakoulussa opetettavaan oppiaineeseen tai yhteen oppiaineeseen ja alkuopetukseen. Taulukossa 2 kuvataan tarkemmin tutkittavien luokanopettajien valmistumisvuodet, työkokemusvuodet luokanopettajana sekä erikoitumisaineet.

TAULUKKO 2. Tutkittavien valmistumisvuodet, luokanopettajan työkokemus vuosina ja erikoitumisaineet

Vastaaja	Valmistumisvuosi	Työkokemus vuosina	Erikoitumisaineet
Opettaja 1	1994	23	musiikki, tekninen työ
Opettaja 2	2006	10	musiikki, tekstiilityö
Opettaja 3	1983	33	alkuopetus, liikunta
Opettaja 4	1988	28	musiikki, äidinkieli
Opettaja 5	1997	10	musiikki, alkuopetus
Opettaja 6	1980	36	musiikki, uskonto, alkuopetus
Opettaja 7	2004	9	-
Opettaja 8	1990	23	musiikki, tekstiilityö
Opettaja 9	1989	20	musiikki, alkuopetus

3.4 Tutkimuksen eteneminen

Kun tavoitteena on selvittää, millä tavoin ihmiset toimivat, mitä tutkittava asia merkitsee heille tai miten se vaikuttaa heihin, on hyödyllistä kysyä asiaa heiltä itseltään (Patton 2001, 13; Tuomi & Sarajärvi 2006, 74; Laine 2010, 29). Tämän vuoksi oppiainerajat ylittävää alkuopetuksen musiikinopetusta tutkitaan tässä tutkimuksessa selvittämällä luokanopettajien kokemuksia ja käsityksiä. Valitsin aineistonkeruumenetelmäksi puolistrukturoidun kyselyn, jonka viiteen kysymykseen vastattiin kirjallisesti omin sanoin. Valitsin aineistonkeruumenetelmäksi kyselyn, koska se mahdollisti tutkimukseen osallistumisen eri puolilta Suomea ja kyselyyn vastaamisen itselleen sopivana aikana. Lisäksi valitsin kirjallisen kyselyn ohelle toiseksi tutkimusmenetelmäksi puolistrukturoidun puhe- linhaastattelun, koska uskoin saavani sen avulla lisäsyvyyttä luokanopettajien

vastauksista (ks. Hirsjärvi & Hurme 2008, 35). Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 72) mukaan esihaastattelun tarkoituksena on testata haastattelurunkoa sekä kysymysten järjestelyä ja muotoa. Tässä tutkimuksessa kyselylomake testattiin ennen kyselylomakkeiden lähettämistä vastaajille. Tutkija pyysi tutkimuslomakkeeseen vastaamisen testaajaksi tutkimuksen kohderyhmään soveltuvaa henkilöä, joka ei osallistunut varsinaiseen tutkimukseen. Tämän jälkeen tutkija muutti sanamuotoja omien havaintojen ja tutkimuslomakkeen testivastaajan ehdotusten pohjalta. Myös puhelinhaastattelusta toteutettiin esihaastattelu ennen varsinaisia haastatteluja.

Marraskuun 2015 ja tammikuun 2016 välisenä aikana hain tutkimuslupaa kolmesta kaupungista, joissa tutkimukseeni osallistuneet luokanopettajat työskentelivät. Kahdesta kaupungista tutkimuslupa-anomukseeni vastattiin kirjallisesti ja myönnettiin tutkimuslupa. Kolmannen kaupungin sivistysjohtaja vastasi sähköpostitse, että he eivät myönnä kirjallista tutkimuslupaa, koska eivät katsoneet sitä aiheelliseksi tämän tutkimuksen kohdalla. Sivistysjohtaja kuitenkin vahvistoi sähköpostitse, että voin luokanopettajien suostumukseen perustuen haastatella kyseisessä kaupungissa työskenteleviä vapaaehtoisia luokanopettajia mainitsematta kaupungin nimeä tutkimuksessani. Tästä kaupungista sain erään koulun rehtorilta luvan pyytää kyseisessä koulussa työskenteleviä luokanopettajia tutkimukseni vastaajiksi, ja rehtori välitti sähköpostitse lähettämäni kyselylomakkeeni kyseisen koulun luokanopettajalle, joka soveltui tutkimukseni kohdejoukkoon. Koska tämän yhden kaupungin osalta ei annettu lupaa kaupungin nimen mainitsemiseen tutkimuksessani, niin en mainitse muissakaan kaupungeissa työskentelevien luokanopettajien työskentelykaupunkia. Näin suojaan myös tutkimukseen osallistuneiden anonymiteettiä.

Lähestyin kahden varsinaissuomalaisen ja yhden keskisuomalaisen kaupungin luokanopettajia sähköpostitse ja pyysin heitä vastaamaan tutkimukseni kyselylomakkeeseen. Tämän jälkeen lähetin kyseisten kaupunkien alakoulujen rehtoreille sähköpostin, jossa kerroin tutkimuksestani ja pyysin lupaa haastatella heidän johtamissaan koulussa työskenteleviä luokanopettajia, mikäli luokanopettajat suostuvat osallistumaan tutkimukseeni. Suurin osa rehtoreista vastasi

myöntävänsä luvan luokanopettajien haastatteluun, mutta muutamalta rehtorilta en saanut vastausta sähköpostiini. Katsoin kuitenkin, että näissä tapauksissa rehtoreiden tiedottaminen, kaupunkien myöntämät tutkimusluvut ja ennen kaikkea luokanopettajien henkilökohtaiset suostumukset riittivät tähän tutkimukseen, koska luokanopettajien henkilötietoja tai koulujen tai kaupunkien nimiä ei mainita tutkimuksessa.

Kyselylomakkeeseen vastaamisessa vaihtoehtoina oli paperiversio kyselylomakkeesta postimerkillisellä palautuskuorella tai sähköinen Word-pohjainen kyselylomake, joka lähetettiin tutkijalta tutkittavalle ja takaisin sähköpostitse. Kyselylomakkeessa oli viisi kysymystä, joihin tutkimukseen osallistuja vastasi omin sanoin (liite 1). Vastausten pituutta ei määritelty tai rajattu, ja vastaukset vaihtelivatkin kysymyksittäin ja kyselylomakkeittain yhtä kysymystä kohden sivullisesta muutamaan virkkeeseen. Yksi vastaajista lähetti minulle paperisen kyselylomakkeen postitse, ja muut vastaajat vastasivat Word-pohjaiseen lomakkeeseen, jonka lähettivät minulle sähköpostitse. Kyselyssä kysyttiin, voiko vastaaja osallistua lisäksi puhelinhaastatteluun, ja vastauksen ollessa myönteinen vastaajaa pyydettiin ilmoittamaan kyselyssä puhelinnumerossa ja puhelinhaastattelulle soveltuva ajankohta. Kyselylomakkeet tallennettiin Word-muodossa tutkijan tietokoneelle, jossa ne olivat salasanan takana turvassa. Yksi kyselylomake lähetettiin tutkijalle postitse ja sen tutkija jäljensi sanasta sanaan Word-tiedostolle. Kyselylomakkeita ei tallennettu luokanopettajien nimillä, vaan ne nimikoitiin termein "opettaja 1", "opettaja 2" ja niin edelleen. Näitä samoja nimikkeitä käytettiin tutkittavien nimikoimiseen koko tutkimusprosessin ajan.

Eskolan (2010, 179) mukaan laadulliselle tutkimusprosessille on ominaista, että tutkimuksen hahmottamisen jälkeen aineisto kerätään esimerkiksi haastattelujen keinoin. Haastattelut toteutettiin puhelimitse haastatteluun ilmoittautuneiden luokanopettajien ilmoittamana ajankohtana, koska niin eri puolella Suomea asuvien henkilöiden haastatteleminen mahdollistui helpoiten. Haastattelukysymysten runko oli sisällöltään sama kuin kyselylomakkeessa, mutta haastattelussa kyselylomakkeen viidestä kysymyksestä osa oli jaettu kahteen

erilliseen kysymykseen, ja lisäksi haastattelussa oli kyselylomakkeeseen verrattuna yksi tarkentava kysymys liittyen musiikin oppiaineen rooliin oppiainerajat ylittävässä opetuksessa. Ennalta suunniteltuja haastattelukysymyksiä oli yhteensä 12 (liite 2).

Tutkimuksen haastattelussa on piirteitä sekä puolistrukturoidusta haastattelusta että teemahaastattelusta. Puolistrukturoidulle haastattelulle tyypilliseen tapaan haastattelukysymykset oli suunniteltu enakkoon, mutta teemahaastattelulle tyypilliseen tapaan haastattelijana en välttämättä kysynyt kysymyksiä jokaisessa haastattelussa samassa järjestyksessä, vaan järjestys vaihteli haastateltavan vastausten perusteella (ks. Hirsjärvi & Hurme 2008, 48). Kysyin toisiinsa ennalta suunnittelemattomia tarkentavia kysymyksiä haastateltavalta ja haastateltavan pyynnöstä tarkensin omia kysymyksiäni. Kiinnitin kuitenkin erityisestä huomiota siihen, että lisäkysymykset olivat nimenomaan tarkentavia eivätkä johdattelevia. Teemahaastattelulle onkin tyypillistä, että kysymysten muoto ja järjestys eivät ole tarkasti määriteltyjä, vaan haastattelu etenee määrättyjen teemojen varassa (emt, 48). Tässä tutkimuksessa nimitettyjä haastatteluja nimitetään puolistrukturoiduiksi haastatteluiksi. Haastattelut toteutettiin huhtikuussa 2016, jonka jälkeen aineiston prosessointi aloitettiin ensin äänitteiden kuuntelemisella ja sen jälkeen litteroimisella toukokuussa 2016. Teoriaosaa työstettiin läpi tutkimusprosessin, mutta se tehtiin suurimmaksi osaksi kesä-heinäkuun 2016 aikana. Aineiston analyysi aloitettiin kesäkuussa 2016 ja tulokset valmistuivat marraskuussa 2016, jonka jälkeen tutkimuksen muiden osioiden työstämistä jatkettiin toukokuun 2017 alkuun asti.

3.5 Aineiston analyysi

Tutkimusprosessissa kerätyn aineiston analyysi, tulkinta ja johtopäätösten teko on tärkeä vaihe. Aineiston analyysivaiheen tavoitteena on selvittää, minkälaisia vastauksia aineisto tarjoaa tutkimusongelmiin. (Hirsjärvi ym. 2014, 221.) Tavoitteena on selkeyttää aineistoa tiivistämällä sitä ja tuottaa tällä tavoin uutta tietoa (Eskola & Suoranta 1998, 100). Laadullinen tutkimus voi olla aineistolähtöistä,

teorialähtöistä tai teoriasidonnaista eli teoriaohjaavaa riippuen siitä, mikä on tutkijan suhde teoriaan (Eskola 2010, 182-183; Tuomi & Sarajärvi 2006, 116; 98-99; Saaranen & Puusniekka 2006). Aineistolähtöisessä analyysissä tutkimusaineistosta pyritään rakentamaan teoreettinen kokonaisuus, kun taas teorialähtöisessä analyysissä tutkimuksen lähtökohtana on aiempi teoria, johon palataan aineiston keräämisen jälkeen (Eskola 2010, 182-182; Metsämuuronen 2006, 230; Tuomi & Sarajärvi 2006, 97). Teorialähtöisen ja aineistolähtöisen tutkimuksen välimuotona voidaan nähdä teoriasidonnainen eli teoriaohjaava lähestymistapa (Eskola 2010, 183-183; Tuomi & Sarajärvi 2006, 116; 98-99; Saaranen & Puusniekka 2006; Eskola 2010, 182-183), jota käytetään tässä tutkimuksessa. Teoriaohjaava analyysi ei suoraan pohjautu teoriaan, mutta siinä on teoreettisia kytkentöjä (Eskola 2010, 182-183). Teoriaohjaavassa analyysissä tutkija etsii teoriasta selityksiä tai vahvistusta aineistosta tekemiensä löydöksiä ja tulkintojen tueksi ja voi tehdä myös havaintoja empirian vastaamattomuudesta aiempiin tutkimustuloksiin (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Tässä tutkimuksessa aineiston analyysimenetelmänä on käytetty abduktiivisen päättelyn logiikkaan nojaavaa teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysin tarkoituksena on analysoida dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti pyrkimyksenä tutkittavan ilmiön kuvaileminen. (Kyngäs, Elo, Pölkki, Kääriäinen & Kanste 2011, 139.) Sisällönanalyysissä voidaan jaotella kolme päättelyn lajia: deduktiivinen, induktiivinen ja abduktiivinen (Anttila 1996, 130). Teorialähtöisessä eli deduktiivisessä päättelyssä edetään yleisestä yksittäiseen niin, että lähtökohdaksi otetaan jokin olemassa oleva teoria tai malli, jonka varassa aineisto analysoidaan. Aineistolähtöisessä eli induktiivisessä päättelyssä edetään yksittäisestä yleiseen lähtökohtana aineisto, joka teemoittelemalla ja kategorisoimalla käsitteellistetään tavoitteena teoreettisen mallin luominen. (Anttila 1996, 130-131, 195; Kyngäs, Elo, Pölkki, Kääriäinen & Kanste 2011, 139; Patton 2002, 453.) Aineistolähtöisen eli induktiivisen ja teorialähtöisen eli deduktiivisen prosessin sijaan laadullinen tutkimus voi olla abduktiiviseen päätelyyn perustuvaa (Grönfors 1985, 27-35). Teoriasidonnaisen eli teoriaohjaavan

analyysin päättelyn logiikassa on usein kysymys abduktiivisesta päättelystä (Tuomi & Sarajärvi 2006, 99).

Induktiivisen päättelyn tavoin abduktiivisen päättelyn logiikassa johdetaan päättelyä kohti teoreettisia malleja, joista voidaan edelleen kehittää teorioita (Anttila 1998, 195). Abduktiivisessa päättelyssä uuden teorian ei kuitenkaan oleteta syntyvän ainoastaan aineistosta tehtyjen havaintojen pohjalta, kuten induktiivisessä päättelyssä, vaan abduktiivinen päättely hyväksyy tutkimuksen teoriapohjan uuden taustana ja ideoiden lähteenä (Anttila 1996, 131, 139). Abduktiivisessa päättelyssä määritetään ohjaavat periaatteet ja kehittämistavoitteet, ja päättelyprosessissa vuorotellaan induktiivisen ja deduktiivisen päättelyn välillä sen mukaan, mikä tutkijan näkemyksen mukaan on tarkoituksenmukaisinta (Koskinen 1995, 51; Anttila 1996, 131). Tässä tutkimuksessa abduktiivinen päättely on painottunut enemmän induktioon kuin deduktioon, sillä vaikka teoria on kulkenut tutkimusprosessin tukena, niin tavoitteena on ollut enemmänkin luoda uutta kuin todentaa tai testata aiempaa tutkimustietoa (ks. Koskinen 1995, 51). Abduktiivisessa päättelyssä tutkijan mielenkiinto kohdistuu hänen ennalta valitsemiinsa ja merkittäväksi olettamiinsa tekijöihin. Tutkija etenee itse valitsemansa johtolangan antamien viitteiden varassa, mutta voi tarvittaessa vaihtaakin sen, koska tutkimussuunnitelma elää prosessin mukana. (Anttila 1996, 131; Grönfors 1985, 37.) Uuden teorian muodostamiseen liittyvä johtoajatus eli johtolanka voi yhtä lailla olla epämääräinen intuitiivinen käsitys tai tarkasti määritelty hypoteesi (Anttila 1996, 139; Grönfors 1985, 36). Johtoajatuksen avulla aineiston analyysissä havainnot voidaan keskittää tekijöihin, joiden uskotaan olevan olennaisia tutkimustulosten muotoutumisen kannalta. (Anttila 1996, 139.)

Tämän tutkimuksen tulosten analysoinnissa käytetään teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä ja abduktiivista päättelyä. Valitsin aineiston analyysimenetelmäksi teoriaohjaavan sisällönanalyysin, koska koen sen olevan johdonmukainen tapa tiivistää vastausaineistoa ja muokata sitä ymmärrettävämpään muotoon, tutkimuksen tuloksiksi (ks. Patton 2002, 432). Teoriaohjaavan sisällönanalyysin prosessissa on aineistolähtöisen analyysin tavoin eroteltavissa kolme

vaihetta, jotka ovat aineiston redusointi eli pelkistäminen, aineiston klusterointi eli ryhmittely sekä abstrahointi eli käsitteellistäminen. (Miles & Huberman 1994, 92; Tuomi & Sarajärvi 2006, 110-111.) Teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee aineistolähtöisen analyysin tapaan aineiston ehdoilla, mutta abstrahointivaiheessa empiirinen aineisto liitetään aiempiin teoreettisiin käsitteisiin (Tuomi & Sarajärvi 2002, 116).

Aineiston analyysi aloitettiin nimeämällä kyselylomavastaukset nimillä "opettaja 1", "opettaja 2" ja niin edelleen. Haastattelujen jälkeen haastatteluaineisto litteroitiin eli purettiin äänitteeltä kirjoitettuun muotoon tietokoneelle (ks. Eskola 2010, 179). Eskolan (2010, 179) mukaan aineisto kannattaa purkaa kirjoitettuun muotoon kokonaisuudessaan, jolloin aineistoon tutustuu samalla alustavasti. Tässä tutkimuksessa haastattelut litteroitiinkin tarkasti sanasta sanaan, mutta taukoja ja äännähdyksiä ei litteroitu, sillä ne eivät olleet tutkimusongelmien kannalta olennaisia. Selkolukuisuuden lisäämiseksi joitain ilmauksia muutettiin kirjakielen mukaisempaan muotoon niin, että merkitysisältö säilyi ennallaan. Tämän tutkimuksen aineiston neljä puhelinhaastattelua litteroitiin tietokoneelle fontilla Arial, fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1,5. Litteroinnissa haastateltujen opettajien nimet muutettiin muotoon "opettaja 1", "opettaja 2" sen mukaan, miten kyseinen opettaja oli nimetty kyselylomakevaiheessa. Analyysi toteutettiin yhteisesti litteroinnin ja kyselylomakkeiden pohjalta, jolloin opettajat nimikoitiin aiempia nimikointeja vastaavina lyhenteinä eli kirjainnumeroyhdistelmillä, kuten "O1" ja "O2".

Aineiston analyysissä on olennaista kehittää helposti käsiteltävä luokittelu- ja koodausjärjestelmä (Patton 2002, 463). Aineiston pelkistämällä eli redusoinnilla tarkoitetaan informaation tiivistämistä ja pilkkomista osiin. Aineisto pelkistetään koodaamalla tutkimusongelmien kannalta olennaiset ilmaukset. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 111.) Analyysivaiheissa päätin jokaiselle tutkimusongelmalle tunnusteväriin ja merkitsin tutkimusongelman mukaisin värikoodein luokanopettajien vastauksia, minkä jälkeen järjestelin ne tutkimusongelmien yhteyteen kokonaisina merkitysisältönsä säilyttävinä virkkeinä opettajan nimikoinnin kera. Tällä tavoin myös tutkimusongelmiin vastaamaton osuus kyse-

lylomake- ja haastatteluvastauksista karsiutui pois (ks. Tuomi & Sarajärvi 2006, 111). Kun olin järjestellyt vastauksien olennaiset ilmaukset tutkimusongelmitain, aloin tutkimusaineistoa tiivistääkseni muodostamaan tutkimusongelmaan vastaavista ilmauksista pelkistettyjä ilmauksia. Aineiston klusteroinnissa eli ryhmittelyssä luin aineistosta koodatut alkuperäisilmaukset ja pelkistetyt ilmaukset tarkoin läpi ja etsin näistä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia (ks. Tuomi & Sarajärvi 2006, 112). Samaa tarkoittavat ilmaukset ryhmittelin alaluokiksi, jotka nimesin luokan sisältöä vastaavalla käsitteellä. Edellä kuvatun vaiheen eli aineiston klusteroinnin nähdään jo olevan osa seuraavaa analyysivaihetta eli abstrahointiprosessia. Abstrahoinnissa eli käsitteellistämässä aineiston kielellisistä ilmauksista tuotetaan teoreettisia käsitteitä ja johtopäätöksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 114.) Abstrahointia eli käsitteellistämistä jatkoin yhdistelemällä alaluokkia yläluokiksi ja edelleen pääluokiksi, joista muodostin lopuksi yhdistävän luokan.

Esimerkiksi oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tapoja analysoidessani muodostin alkuperäisilmauksista pelkistettyjä ilmauksia, joista ryhmittelemäni alaluokat nimesin pelkistettyjä ilmauksia kuvaavilla työtavoilla. Alaluokat eli työtavat luokittelin Breslerin (1995) integrointityylien muodostamiin yläluokkiin. Breslerin integrointityyleillä nimetyistä yläluokista muodostin taito- ja taideaineiden integrointityylit -nimisen pääluokan. Taito- ja taideaineiden integrointityylien pääluokan lisäksi muodostin eheyttämistapojen (ks. Opetushallitus 2014, 31) pääluokan, ja näiden kahden pääluokan yhdistävä luokka sai nimekseen oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tavat. Taulukoissa 3 ja 4 esitetään esimerkki analyysiprosessin etenemisestä. Taulukoista ilmenee kahden yläluokan muodostuminen, ja taulukoihin on tilan säästämisen ja selkokuksisuuden vuoksi on liitetty vain osa alkuperäisilmauksista.

Taulukko 3. Esimerkki alaluokkien muodostamisesta pelkistettyjen ja alkuperäisten ilmauksien pohjalta

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Musiikin avulla niin oppilaat ku tekee jotain kuvataidetyötäkin, ni ne keskittyy valtavan hyvin siihen työhön, kun taustalla soi musiikki.	musiikki kuvataidetyöskentelyn taustalla	taustamusiikin kuuntelu
Äidinkielen tunneilla hiljaisen työn taustalla soi klassinen musiikki, joka rauhoittaa.	taustamusiikki äidinkielen oppitunnilla	
Uskonto (Raamatun kertomuksiin liittyvät laulut, tunteisiin liittyvät laulut tai taustamusiikki).	taustamusiikki uskonnon oppitunneilla	
Sitten meillä on semmonen Matka musiikin maailmaan - vihko ihan semmonen valkosivunen itse nidottu vihko, niin he on saanut sit piirtää siitä, mitä on kuunneltu.	musiikkipiirtäminen	musiikin tai äänien inspiroima kuvataiteellinen työskentely
Musiikin ja kuvataiteen yhdistäminen, esim. piirros Vivaldin Kevät-aiheesta.		
Äänien käsittelyä kuvataiteen keinoin, itse tuottamalla ja tekemällä, eläytymällä.	äänien käsittely kuvataiteen keinoin	
Yhteisiin koulun tapahtumiin ja teemoihin liittyvät aihepiirit, kuten kevätjuhliin valmistautuminen harjoitellen.	yhteisiin tapahtumiin valmistautuminen	tapahtumien ja juhlien musiikillisen ohjelmiston ja esitysten harjoittamisen ja esittämisen
Itsenäisyysjuhlan valmisteleminen on jokavuotinen suuri aihekokonaisuus koko koululla. Musiikkitunneilla opetellaan laulut ja niiden säestykset, liikuntatunneilla opitaan tanssit.	itsenäisyysjuhlan valmisteleminen ja musiikillisen ohjelmiston harjoittelu	
Juhlissa on saatettu tehdä eri oppiaineiden yhdistelminä esitys: matematiikan loru yhdistettynä lauluun ja liikkeeseen.	eri oppiaineita integroiva esitys juhliin	

Taulukko 4. Esimerkki alaluokasta yhdistävään luokkaan etenemisestä

Alaluokka	Yläluokka	Pääloukka	Yhdistävä luokka
taustamusiikin kuuntelu	affektiivinen integrointityyli (Bresler 1995)	taito- ja taideaineiden integrointityylit (Bresler 1995)	oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tavat
musiikin tai äänien inspiroima kuvataiteellinen työskentely			
kuvataidetyön inspiroima musisointi			
musiikin kuuntelun inspiroima tunteiden ilmaisu liikkeiden avulla			
tapahtumien ja juhlien musiikillisen ohjelmiston ja esitysten harjoittaminen ja esittäminen	sosiaalinen integrointityyli (Bresler 1995)		

Tässä tutkimuksessa teoriatausta kulki aineiston abstrahointivaiheessa mukana kaikkien tutkimusongelmien kohdalla, sillä vaikka tutkimuksessa edettiin aineiston ehdoilla, niin aineistoa verrattiin teoriaan aineiston analyysissä kaikkien tutkimusongelmien kohdalla ja teoriasta saatiin ideoita aineistosta tehtävien luokittelujen toteuttamiseen ja luokkien nimeämiseen. Vahvimmin teoria oli mukana analyysissä oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tapojen analysoinnissa, jossa hyödynnettiin Breslerin (1995) kuvaamia integrointityylejä, joiden mukaan aineistosta pääloukiksi ryhmitellyt luokanopettajien käyttämät oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen työtavat luokitellaan (alaluvun 4.3.2 taulukko 7). Lisäksi luokanopettajien käyttämiä oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen työtapoja luokitellaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (Opetushallitus 2014, 31) luoteltujen opetuksen eheyttämisen tapojen mukaan.

Muidenkin tutkimusongelmien osalta aineiston luokittelussa on tehty vertailua teoriaan, mutta teoria ei ole varsinaisesti rajannut analyysin tekoa tai toiminut luokittelun kehyksenä. Teoriataustassa esitetyn oppiainerajat ylittävän opetuksen tavoitteisiin (alaluvun 2.3.1 kuvio 2) ja esteisiin (alaluvun 2.3.3 kuvio

5) liittyvän teoratiedon pohjalta muodostin kuvion ja taulukon. Teoriataustassa esiteltyä oppiainerajat ylittävän opetuksen etuihin ja edellytyksiin liittyvää teoratietoa oli niin paljon, että muodostin näistä ala- ja yläluokkia, joiden mukaisesti tiivistin teoriataustaa selkeyttääkseni edut taulukkoon (alaluvun 2.3.3 taulukko 1) ja edellytykset kuvioon (alaluvun 2.3.3 kuvio 4). Näiden yhteenvetojen tarkoituksena on paitsi selkeyttää teorialukua myös tukea aineistonanalyysivaihetta vertailupintana ja mahdollistaa aiempien tutkimustulosten monipuolisen vertailemisen tämän tutkimuksen tuloksiin pohdintaluvussa. Tuomen ja Sarajärven (2006, 120) mukaan tällainen sisällönanalyysin mukainen aiempien tutkimustulosten tiivistäminen yläluokiksi on tyypillistä ja hyödyllistä esimerkiksi kirjallisuuskatsauksissa.

Tuomi ja Sarajärvi (2006, 117) toteavat, että kvantitatiiviselle tutkimukselle tyypillistä kvantifioimista voidaan hyödyntää myös kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa. Kvantifioinnin keinoin voidaan saada selville, minkälaisia yhteneväisyyksiä aineistosta löytyi eniten, mitkä tekijät liittyivät toisiinsa ja mitkä seikat olivat merkityksellisimpiä (Miles & Huberman 1994, 253). Tämän tutkimuksen aineiston analyysivaiheessa huomioitiin, kuinka moni luokanopettaja kaikista yhdeksästä luokanopettajasta jakaa saman yläluokan mukaisen käsityksen tai kokemuksen, ja tämä ilmaistaan tulosten esittämisen yhteydessä suhdeluvulla. Suhdeluku toimii ainoastaan selkeyttävänä lisäinformaationa, ja tutkimusongelmaan vastaava ymmärrys saadaan sanallisista kuvauksista eli siitä millä tavoin luokanopettajat ovat kokemuksensa tai käsityksensä ilmaisseet, ja minkälaisia merkityksiä tähän liittyy.

Kvantifiointia hyödynnetään lisäksi luokanopettajien käyttämien opetuksen eheyttämisen työtapojen esittämisessä taulukkomuodossa Breslerin integrointityyleihin luokiteltuina (alaluvun 4.3.2 taulukko 7), jolloin kuvataan kvantifioiden myös sitä, ketkä luokanopettajista ovat maininneet kyseisen työtavan käytön. Tällöin saadaan paitsi kokoava yhteenveto siitä, mitä oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen työtapoja luokanopettajat ovat käyttäneet, myös osviittaa siitä, mitkä oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen työtavat ja integrointityylit ovat olleet luokanopettajien keskuudessa suosittuja ja mitkä eivät.

Lisäksi alaluvun 2.3.2 taulukossa 6 ilmaistaan kvantifioidussa muodossa musiikin integroituminen muihin alkuopetuksen oppiaineisiin luokanopettajien kokemusten mukaan heidän kuvauksiensa perusteella. Luokanopettajien käyttämiä oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tapoja ja integrointityylejä tarkasteltaessa tulosten esittäminen kvantifioidussa muodossa tuottaa lisätietoa tämän hetkisestä oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tilasta, sillä kvantifioimisella voitiin tässä yhteydessä selvittää, minkäläisten työtapojen käyttö on luokanopettajien opetustyössä painottunut, ja minkäläisten työtapojen käyttö on ollut vähäisempää.

3.6 Luotettavuus ja eettiset ratkaisut

Olen pyrkinyt kuvailemaan mahdollisimman tarkasti tutkimuksen toteuttamisen vaiheet. Tutkimukseen osallistujat olivat minulle entuudestaan tuntemattomia ja heidän osallistumisensa tutkimukseen perustui vapaaehtoisuuteen (ks. Tuomi & Sarajärvi 2006, 138). Kaupungeista, joissa luokanopettajat työskentelivät, haettiin tutkimusluvut. Kahdesta kaupungista lupa myönnettiin kirjallisena, ja kolmannesta kaupungista sain sivistystoimenjohtajalta sähköpostivahvistuksen siitä, että kaupungissa työskentelevät luokanopettajat voivat omaan suostumukseensa perustuen osallistua tutkimukseeni. Lisäksi informoin koulujen rehtoreita tutkimuksestani sähköpostitse. Tutkimuksessa ei mainita koulujen tai kaupunkien nimiä tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien anonymitetin säilyttämisen turvaamiseksi. Tutkimuksen eettisyyttä lisää tutkimusaineiston säilyttäminen tutkijan tietokoneella salasanojen takana turvassa, jolloin se on ollut ainoastaan tutkijan luettavissa.

Tämän tutkimuksen näkökulma laajenee teoriaan liittyvän triangulaation myötä, sillä teoreettinen viitekehys rakentuu useiden lähteiden ja teorioiden vuoropuhelun varaan (ks. Tuomi & Sarajärvi 2006, 142; Patton 2002, 556). Päädyin tutkimuksen aineistonkeruussa metodologiseen triangulaatioon, sillä toivoin haastattelujen tuovan lisäsyvyyttä aineistoon kyselylomakkeiden rinnalla (ks. Tuomi & Sarajärvi 2006, 142). Tutkijatriangulaation puuttuminen saattaa

joissain tapauksissa vähentää tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2006, 142), mutta huomioin tämän pohtimalla tutkimusaiheeseen liittyviä käsityksiäni ja ennako-oletuksiani etukäteen tiedostaakseni ne tutkimusprosessin edetessä. Tämä edesauttaa pyrkimystäni objektiivisuuteen kaikissa tutkimuksen teon vaiheissa. Käsittämiseen liittyy kuitenkin aina yksilöllisen merkityssisällön antaminen (Niikko 2003, 25), joten tulkintaan ja päättelyyn perustuvaa analyysimenetelmää käytettäessä ja merkityssisältöjä tutkittaessa, täydelliseen objektiivisuuteen pääseminen ei liene realistinen tai edes mahdollinen tavoite (Tuomi & Sarajärvi 2006, 98). Tutkimuksen tekemiseen liittyvät aina tutkijan henkilökohtaiset intressit (Tuomi & Sarajärvi 2006, 135), minkä vuoksi olen johdanto-osassa kuvailnut ammatilliset ja henkilökohtaiset tekijät, jotka vaikuttivat tutkimusaiheeni valintaan (ks. Patton 2002, 566).

4 TULOKSET

Tässä tutkimuksen luvussa kuvataan tutkimuksen tuloksia tutkimusongelmitain. Alaluvussa 5.1 Oppiainerajat ylittävän ja oppiaineiden opetusta eheyttävän musiikinopetuksen määrittely vastataan ensimmäiseen tutkimusongelmaan eli siihen, miten luokanopettajat määrittelevät oppiainerajat ylittävän ja oppiaineiden opetusta eheyttävän musiikinopetuksen. Ensin raportoidaan, millä tavoin luokanopettajat määrittelevät oppiainerajat ylittävää ja oppiaineiden opetusta eheyttävää musiikinopetusta, ja lopuksi esitetään kuvion muodossa yhteenveto määritelmistä nousseista yhtenevistä tekijöistä.

Alaluvussa 5.2 Oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tavoitteet vastataan toiseen tutkimusongelmaan ”Minkälaisia tavoitteita luokanopettajat näkevät alkuopetuksen oppiainerajat ylittävällä musiikinopetuksella”. Edeltävän alaluvun tapaan ensin raportoidaan, minkälaisia tavoitteita oppiainerajat ylittävällä ja oppiaineiden opetusta eheyttävällä musiikinopetuksella luokanopettajien mukaan on, ja lopuksi esitetään taulukon muodossa yhteenveto luokanopettajien näkemysten mukaisista oppiainerajat ylittävän ja oppiaineiden opetusta eheyttävän musiikinopetuksen tavoitteista.

Alaluvussa 5.3 Oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tavat vastataan kolmanteen tutkimusongelmaan eli siihen, millä tavoin luokanopettajat ovat toteuttaneet oppiainerajat ylittävää musiikinopetusta luokilla 1-2. Aluksi kuvataan, minkälaisia yleisiä oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen toteuttamiseen liittyviä asioita luokanopettajien vastauksista nousee. Alaluvussa 5.3.1 Musiikin integroituminen muihin oppiaineisiin kuvataan tarkemmin, mihin oppiaineisiin ja asiasisältöihin musiikki on luokanopettajien kokemusten mukaan alkuopetuksessa integroitunut ja millä tavoin. Alaluvussa 5.3.2 Oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tavat integrointityyliin mukaan esitellään luokanopettajien käyttämät oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tavat ja tarkastellaan niitä Breslerin (1995) kuvaamien integrointityyliin mukaan

luokiteltuina. Tarkastelun kohteena on, millä Breslerin (1995) kuvaamalla integrointityyleillä luokanopettajat ovat toteuttaneet oppiainerajat ylittävää musiikinopetusta. Alaluvussa 5.3.3 Oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tavat eheyttämistapojen mukaan esitellään luokanopettajien käyttämiä oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tapoja verraten niitä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (Opetushallitus 2014, 31) lueteltuihin eheyttämisen tapoihin, joita ovat rinnastaminen, jaksottaminen, kokonaisopetus, toiminnallisten aktiviteettien järjestäminen sekä monialaisten ja pidempikestoisten oppiainerajat ylittävien oppimiskokonaisuuksien rakentaminen.

Tulosluvun viimeisessä osassa, alaluvussa 5.4 vastataan neljänteen tutkimusongelmaan ”Mitkä ovat oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen etuja ja edellytyksiä sekä haasteita ja esteitä”. Alaluvussa raportoidaan, mitä etuja, edellytyksiä, haasteita ja esteitä oppiainerajat ylittävällä musiikinopetuksella luokanopettajien näkemysten mukaan on, ja esitetään havainnollistavia yhteenveitoja taulukoiden muodossa. Keskeisimmät tutkimuksen tulokset esitetään kaikkia tutkimusongelmia koskevana yhteenvetona kuviomuodossa pohdintaluvun alussa.

4.1 Oppiainerajat ylittävän ja oppiaineiden opetusta eheyttävän musiikinopetuksen määrittely

Luokanopettajien määritelmät oppiainerajat ylittävästä ja oppiaineiden opetusta eheyttävästä musiikinopetuksesta ovat asiasisällöltään varsin suppeita. Luokanopettajien käsitykset oppiainerajat ylittävästä ja oppiaineiden opetusta eheyttävästä musiikinopetuksesta ovat pääosin yhteneväisiä suhteessa keräämäni teoria-aineistoon. Luokanopettajien käsitykset oppiainerajat ylittävästä ja oppiaineiden opetusta eheyttävästä musiikinopetuksesta vaihtelevat keskenään hieman, mutta ovat pääosin yhteneväisiä. Kaikkien vastaajien määritelmissä ilmenee, että oppiainerajat ylittävä ja oppiaineiden opetusta eheyttävä musiikinopetus ymmärretään musiikin oppiaineen integroitumisena muihin oppiaineisiin. Lisäksi suurin osa vastaajista (7/9) mainitsee määritelmässään, että mu-

siikilla elävöitetään ja tehostetaan muiden oppiaineiden tai monialaisten asiiasältöjen oppimista.

Tavallaan oppiaineiden integroimista; musiikin hyödyntämistä opetuksessa esim. matematiikan tai äidinkielen tunneilla. Opeteltavaa asiaa voidaan käydä myös muiden aineiden tunneilla eli ammentaa aiheesta musiikin keinoin, elämänläheisesti. (Opettaja 7)

Ajattelen, että musiikin avulla voidaan yhdistää melkein mitä vain oppiaineita. Laulaminen, liikkuminen, soittaminen ja kuuntelu voidaan yhdistää moneen oppiaineeseen. Myös kalenterin juhlapäivät saavat hyvin lisäväriä musiikilla. (Opettaja 4)

--Muisoimalla voidaan opiskella paitsi reaaliaineiden asioita (esim. laulujen sanoissa) myös matemaattisia taitoja, vuorovaikutusta, oman vuoron odottamista ja yhteistyötaitoja ym. (Opettaja 2)

--Kyllä tämä on opsiin hyvin tiiviisti eli tämä vuorovaikutus, vuorovaikutustaidot ja yhdessä tekeminen ja toisenlaisen ja erilaisen suvaitseminen, kohtaaminen ja arvostaminen, ja musiikki on siinä se yksi keino, työkalu ja väline tämän asian edistämässä. (Opettaja 5)

Yli puolet luokanopettajista (5/9) kuvailee käsittävänsä oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tarkoittavan samaa kuin oppiaineiden opetusta eheyttävän musiikinopetuksen. Näistä vastaajista kaksi mainitsee kokevansa oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen ja oppiaineiden opetusta eheyttävän musiikinopetuksen määrittämisen haastavaksi.

No itse asiassa en ole ehkä niitä niin kovin syvällisesti ajatellut, että sekoitan ne asiat sujuvasti keskenään, että en ole kovin paljon tuota miettinyt, että toi äskeinen kysymys ja tämä kysymys menee vähän niin kuin päällekkäin. Minä jotenkin ajattelin, että ne on vähän niin kuin samaa asiaa.-- (Opettaja 4)

Minusta nuo käsitteet ovat oikeastaan sama asia. Musiikkia käytetään joko oppimisen tukena tai sen elävöittäjänä. (Opettaja 1)

Yksi luokanopettaja kuitenkin näkee eroavaisuuden oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen ja oppiaineiden opetusta eheyttävän musiikinopetuksen merkityksissä. Vastaaja kuvailee oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tarkoittavan musiikin oppiaineen tavoitteiden ja aiheiden opiskelemista mui-

den oppiaineiden avulla. Oppiaineiden opetusta eheyttävän musiikinopetuksen vastaaja määrittelee niin, että musiikkia käytetään muiden oppiaineiden tukena.

Oppiainerajat ylittävässä musiikinopetuksessa tavoitteet ja aiheet tulevat musiikista ja asiaa opetetaan muita oppiaineita hyödyntäen. -- Oppiaineiden opetusta eheyttävä musiikinopetus taas on sitä, että esim. musiikkitunneilla opettavien laulujen aiheet tulevat ympäristö-luonnontiedon tai uskonnon tai äidinkielen aihepiireistä. -- (Opettaja 9)

Muut luokanopettajat (3/9) eivät ota kantaa oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen ja oppiaineiden opetusta eheyttävän musiikinopetuksen merkitysten samankaltaisuuteen tai eroavaisuuteen, mutta määrittelevät molemmat yhdellä samalla määritelmällä, jonka voidaan olettaa koskevan sekä oppiainerajat ylittävää musiikinopetusta että oppiaineiden opetusta eheyttävää musiikinopetusta.

Kaksi luokanopettajaa määrittelee oppiainerajat ylittävän ja oppiaineiden opetusta eheyttävän musiikinopetuksen oppiainerajojen häivyttämisen kautta. Neljä vastaajaa kuvailee musiikkia osana oppimiskokonaisuuksia.

Se (musiikki) vaan yhdistää, kokoaa ja sen avulla saa liitettyä niin monia laajoja kokonaisuuksia yhteen, että tavallaan siitä tulee oppiaineitten rajat häivyttävä, että yhdistetään ja aiheeseen liittyvän musiikin avulla syvennetään sitä muuta oppimista. Siitä tulee isompi kokonaisuus, että se ei ole erikseen musiikkia, erikseen ympäristö- ja luonnontietoa, erikseen äidinkieli ja matematiikka, vaan että siitä tulee kokonaisvaltaisempaa. (Opettaja 4)

No oikeestaan jos aatellaan uutta opsia, niin oppiaineet pitäis jo ihan unohtaa, että mennään enemmänkin ilmiöpohjaisesti ja teemoittain, ja tota monialaisin aihekokonaisuuksin eli unohetaan -- tämmönen vanhanaikanen lukujärjestysajattelu. Niin sitä musiikkia sitten hyödynnetään tarpeen mukaan ja silleen, että se kuuluu siihen kokonaisuuteen mielekkäänä osana. (Opettaja 5)

Kaksi luokanopettajaa kuvailee oppiainerajat ylittävän ja oppiaineiden opetusta eheyttävän musiikinopetuksen olevan esimerkiksi saman teeman tai aiheen opiskelua kahdessa tai useammassa oppiaineessa samanaikaisessa (rinnastaminen).

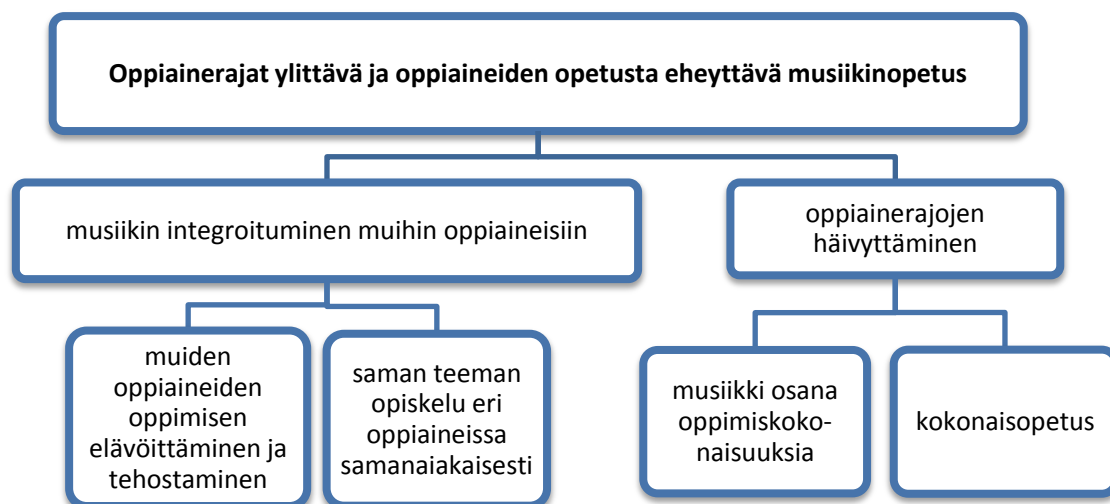
-- Opeteltavaa asiaa voidaan käydä myös muiden aineiden tunneilla eli ammentaa aiheesta musiikin keinoin, elämänläheisesti. (Opettaja 7)

-- Samaa teemaa tai aihetta opiskellaan kahdessa tai useammassa oppiaineessa samanaikaisesti. (Opettaja 8)

Kaksi luokanopettajaa mainitsee oppiainerajat ylittävän ja oppiaineiden opetusta eheyttävän musiikinopetuksen määritelmässään kokonaisopetuksen, ja lisäksi heistä toinen mainitsee kokonaisopetuksen painottuvan erityisesti alkuopetuksessa.

Musiikki on osa kaikkea opetusta. Jos teemana on vaikka avaruus, kokonaisopetukseen kuuluu myös musisointia. Musiikki ei ole sidottua tiettyyn viikonpäivään tai tiettyyn kellonaikaan. Musiikki sopii välipalaksi milloin vain. (Opettaja 2)

Luokanopettajien määritelmät oppiainerajat ylittävästä ja oppiaineiden opetusta eheyttävästä musiikinopetuksesta esitetään tiivistetysti kuviossa 6.



KUVIO 6. Luokanopettajien käsityksiä oppiainerajat ylittävästä ja oppiaineiden opetusta eheyttävästä musiikinopetuksesta

4.2 Oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tavoitteet

Luokanopettajien näkemysten mukaiset oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tavoitteet voidaan tiivistää kahdeksaan yläluokkaan: oppimisen tukeminen ja tehostaminen, oppiaineiden tavoitteiden tukeminen, laaja-alaisen osaamisen edistäminen, opetuksen elävöittäminen, oppimisen mielekkyyden ja oppimismotivaation lisääminen, kokonaispersoonallisuuden kehityksen tukeminen, ilmiöiden ja kokonaisuuksien hahmottaminen sekä yhteisöllisyyden ja yhteistyötaitojen vahvistaminen. Luokanopettajien näkemysten mukaiset oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tavoitteet esitetään taulukossa 5.

TAULUKKO 5. Oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tavoitteet luokilla 1-2 luokanopettajien näkemysten mukaan

oppimisen tukeminen ja tehostaminen	<ul style="list-style-type: none"> ● rauhoittuminen ja keskittyminen ● asioiden mieleen palauttamisen helpottaminen
oppiaineiden tavoitteiden tukeminen	<ul style="list-style-type: none"> ● äidinkieli ● matematiikka ● ympäristöoppi ● uskonto ● musiikki
laaja-alainen osaamisen edistäminen	<ul style="list-style-type: none"> ● kulttuurinen osaaminen ● vuorovaikutus ja ilmaisu ● tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen (musiikkiteknologia) ● ajattelu ja oppimaan oppiminen
opetuksen elävöittäminen	<ul style="list-style-type: none"> ● muiden oppiaineiden tuntien elävöittäminen ● musiikin kokeminen kaikilla aisteilla ● elämysten kokeminen ● monipuolinen itseilmaisu
oppimisen mielekkyyden ja oppimismotivaation lisääminen	<ul style="list-style-type: none"> ● opiskelun monipuolistaminen ● kiinnostuksen herättäminen opiskeluun ● omakohtaisuus ● oppilaiden aktiivisuus ● myönteiset kokemukset ● musiikki ei ole irrallaan muusta opetuksesta
kokonaispersoonallisuuden kehityksen tukeminen	<ul style="list-style-type: none"> ● myönteisten oppimiskokemusten mahdollistaminen ● minäkuvan ja identiteetin kehityksen turvaaminen ● itseilmaisu ● oppimisen omakohtaisuus ja asioiden merkitysten ymmärtäminen omassa elämässä ● maailmankuvan rakentamisen tukeminen
ilmiöiden ja kokonaisuuksien hahmottaminen	<ul style="list-style-type: none"> ● musiikki ei ole irrallista muusta opetuksesta ● opetuksen ja oppimisen monipuolistaminen ● oppimisen syventäminen ja kokonaisvaltaisempi oppiminen ● laajojen kokonaisuuksien kokoaminen oppiainerajat häivyttävästi
yhteisöllisyyden ja yhteistyötaitojen vahvistaminen	<ul style="list-style-type: none"> ● luokkahengen vahvistaminen ● vuorovaikutustaitojen ja suvaitsevaisuuden vahvistaminen ● oman vuoron odottamisen harjoittelu

Oppimisen tehostaminen ja tukeminen. Yli puolet opettajista (5/9), opettajat 1, 2, 4, 6 ja 9, näkee oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tavoitteena oppimisen tukemisen ja tehostamisen. Vastauksissa mainitaan muun muassa musiikin tukevan oppimista, toimivan rauhoittavana tekijänä, auttavan keskittymään ja helpottavan asioiden mieleen painamista.

Oppiaineiden tavoitteiden tukeminen. Yli puolet opettajista (5/9), opettajat 1, 2, 4, 6 ja 9, kuvailee, että oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksella pyritään edistämään oppimista eri oppiaineissa ja tukemaan eri oppiaineiden tavoitteiden toteutumista. Opettajien kuvaukset oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tavoitteista liittyvät äidinkielen, matematiikan, musiikin, uskonnon ja ympäristöopin tavoitteisiin. Lisäksi tässä yhteydessä mainitaan historia, joka ei kuitenkaan ole varsinaisena oppiaineena vielä alkuopetuksessa. Opettajat näkevät oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen edistävän muun muassa aakkosten, lukemisen, kirjoittamisen, matemaattisten taitojen ja kertotaulujen oppimista sekä reaaliaineiden asioiden muistamista ja ymmärtämistä. Lisäksi oppiainerajat ylittävän opetuksen tavoitteina kuvataan tunnelman luominen uskonnon opetukseen sekä uskonnon asioiden kokeminen kauniimmin musiikin avulla. Rytmiharjoitusten ja sanojen rytmiriittelyjen mainitaan paitsi kehittävän rytmittäjää myös tukevan lukemaan ja kirjoittamaan oppimista. Sanojen muistamisen ja mukana laulamisen mainitaan helpottavan tanssien oppimista, ja taustamusiikin kuuntelun edistävän klassikkoteoksien tuntemusta. Lisäksi opettajat mainitsevat oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen esimerkkিতavoitteina muun muassa kierrättämisen harjoittamisen laulujen ja leikkien avulla, riimien etsimisen laulujen sanoista, tutustumisen kansanperinteeseen laulujen sanojen kautta ja tutustumisen musiikkiin ja musiikin tarkoitukseen eri aikakausina.

-- Esimerkiksi just jotain uskonnon asioitakin, niin musiikin avulla heille menee paljon paremmin mieleen ne asiat ja he muistaa niitä. -- (Opettaja 6)

-- Uskonnon tunnin asia tulee ymmärretyksi ja kauniimmin koetuksi siihen sopivan laulun avulla. (Opettaja 9)

-- Ympäristö- ja luonnontiedossa on opeteltu kierrättämistä laulun ja leikin avulla. (Opettaja 1)

-- Rytmiharjoitukset, kehonrytmit, rytmiliikunta, sanojen rytmiriittely ym. kehittävät oppilaiden rytmitajua, mikä saattaa esim. tukea lukemaan oppimista ja kirjoittamista, koska tavuttaminen/taputtaminen vahvistuu. (Opettaja 4)

Opetuksen elävöittäminen. Lähes puolet opettajista (4/9), opettajat 1, 3, 6 ja 9, kuvailevat oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tavoitteena opetuksen elävöittämisen. Opettaja 1 kuvailee, että oppiainerajat ylittävässä opetuksessa musiikkia käytetään oppimisen tukena tai elävöittäjänä. Opettaja 6 näkee, että musiikki elävöittää muiden oppiaineiden tunteja. Opettaja 3 kuvailee eheyttävän opetuksen laajentavan musiikin avulla elämyksellistä kokemusta opittavasta asiasta. Samansuuntaisesti opettaja 9 kuvailee, että oppiainerajat ylittävässä musiikinopetuksessa tavoitteena on musiikin kokeminen kaikilla aisteilla, elämyksien tuottaminen ja kokeminen sekä itsensä monipuolinen ilmaiseminen.

Musiikkia käytetään oppimisen tukena tai sen elävöittäjänä. (Opettaja 1)
Mielestäni musiikki ensinnäkin elävöittää muiden oppiaineiden tunteja. -- (Opettaja 6)

Pyritään musiikin kokemiseen kaikilla aisteilla, elämyksien tuottamiseen ja kokemiseen sekä itsensä monipuoliseen ilmaisemiseen. (Opettaja 9)

Oppimisen mielekkyyden ja oppimismotivaation lisääminen. Yli puolet opettajista (5/9), opettajat 1, 2, 4, 6 ja 7, kuvailee oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tavoitteena oppimisen mielekkyyden ja oppimismotivaation lisäämisen. Lisäksi opettajat 2 ja 7 kuvailevat musiikin monipuolistavan opiskelua. Opettaja 7 kuvailee musiikin herättävän oppilaiden kiinnostuksen opiskeluun sekä lisäävän oppimisen omakohtaisuutta, oppilaiden aktiivisuutta ja myönteisiä kokemuksia. Opettaja 2 näkee opiskelun olevan mielekkäämpää, kun se on monipuolisempaa, eikä musiikki ole muusta opetuksesta irrallista.

Opettaja 6 kuvailee oppilaidensa olevan suorastaan pettyneitä, jos koulupäivän aikana ei lauleta mitään.

Opiskelu on mielekkäämpää, kun se on monipuolisempaa ja musiikki ei ole irrallista. (Opettaja 2)

Jotkut jaksavat toistaa paljon jotain tylsää drilliharjoitusta, jos mukana on musiikin elementtejä. (Opettaja 1)

Kiinnostuksen herättäminen ja myönteisten kokemusten saaminen -- (Opettaja 7)

Tälläkin hetkellä mulla on tosi hyvin laulava luokka, että he myös tykkää siitä ja he on todella pettyneitä, jos menee päivä niin, että ei oo laulettu vielä mitään. -- (Opettaja 6)

Kokonaispersoonallisuuden kehityksen tukeminen. Yli puolet opettajista (5/9), opettajat 4, 6, 7, 8 ja 9, mainitsee oppiainerajat ylittävälle musiikinopetukselle tavoitteita, jotka liittyvät oppilaan kokonaispersoonallisuuden kehityksen tukemiseen. Opettajien 4 ja 7 näkemysten mukaan oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tavoitteisiin kuuluu myönteisten oppimiskokemusten tarjoaminen ja mahdollistaminen sekä oppilaan minäkuvan kehittymisen vahvistaminen ja turvaaminen. Edellä mainitun lisäksi opettaja 7 mainitsee tavoitteena oppilaan identiteetin kehittymisen kokonaisvaltaisen turvaamisen. Opettaja 8 mainitsee oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tavoitteena aineksien tarjoamisen maailmankuvan rakentamiseen ja jäsentämiseen. Opettajat 4, 6 ja 9 kuvaavat tavoitteena itseilmaisun. Opettajat 7 ja 8 näkevät tavoitteena oppimisen omakohtaisuuden lisäämisen ja opiskeltavien asioiden merkityksen hahmottamisen omassa elämässä.

Kiinnostuksen herättäminen ja myönteisten kokemusten saaminen. (Opettaja 7)

Ajattelen myös, että musiikki on yksi keino vahvistaa oppilaan minäkuvaa ja tuoda lisää positiivisia oppimiskokemuksia. (Opettaja 4)

Minäkuvan ja identiteetin kehittymisen turvaaminen kokonaisvaltaisesti oppilaan omista lähtökohdista. (Opettaja 7)

Ilmiöiden ja kokonaisuuksien hahmottaminen. Lähes puolet opettajista (4/9), opettajat 2, 4, 7 ja 8, näkee oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tavoitteena ilmiöiden ja kokonaisuuksien hahmottamisen. Opettaja 2:n mukaan oppiainerajat ylittävällä musiikinopetuksella pyritään siihen, että oppilas saa kokonaiskuvan jostakin ilmiöstä. Hän lisää opiskelun olevan mielekkäämpää, kun se on monipuolisempaa, eikä musiikki ole muusta opetuksesta irrallista. Opettaja 4 kuvailee, että aiheeseen liittyvän musiikin avulla syvennetään muuta oppimista, jolloin oppimisesta tulee kokonaisvaltaisempaa. Hänen näkemyksensä mukaan musiikki monipuolistaa oppimista, ja musiikin avulla voidaan yhdistää, koota ja liittää laajoja kokonaisuuksia yhteen oppiainerajat häivyttävästi. Opettaja 7 näkee oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tavoitteena laajempien kokonaisuuksien hahmottamisen ymmärtämisen ja ilmiöiden moniulotteisuuden hahmottamisen. Opettaja 8 kuvailee oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tavoitteita hyvin samankaltaisesti kuin Opetussuunnitelman perusteissa 2014 kuvataan opetuksen eheyttämisen tavoitteita (Opetushallitus 2014, 29–30). Opettaja 8 kuvailee, että oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tavoitteena on mahdollistaa opiskeltavien asioiden välisten suhteiden ymmärtäminen ja auttaa oppilaita yhdistämään eri tiedonalojen tietoja ja taitoja sekä eri tiedonaloja mielekkäiksi kokonaisuuksiksi, joiden tarkastelu ohjaa oppilaita soveltamaan tietojaan ja taitojaan. Opettaja 8 kuvailee edellä mainitun prosessin tuottavan kokemuksia osallistumisesta tiedon yhteisölliseen rakentamiseen, ja mahdollistavan koulussa opiskeltavien asioiden merkityksen hahmottamisen omassa elämässä, mikä tarjoaa aineksia oppilaan maailmankuvan laajentamiseen ja jäsentämiseen.

Musiikin avulla saadaan oppimisesta laajempia kokonaisuuksia. Se vaan yhdistää, kokoaa ja sen avulla saa liitettyä niin monia laajoja kokonaisuuksia yhteen, että tavallaan siitä tulee oppiaineitten rajat häivyttävä, että yhdistetään ja aiheeseen liittyvän musiikin avulla syvennetään sitä muuta oppimista. Siitä tulee isompi kokonaisuus, että se ei ole erikseen musiikkia, erikseen ympäristö- ja luonnontietoa, erikseen äidinkieli ja matematiikka, vaan että siitä tulee kokonaisvaltaisempaa. (Opettaja 4)

Yhteisöllisyyden ja yhteistyötaitojen vahvistaminen. Lähes puolet opettajista (4/9), opettajat 2, 4, 6 ja 7, näkee oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tavoitteena yhteisöllisyyden ja yhteistyötaitojen vahvistamisen. Opettaja 4 näkee, että musisoiminen tukee esimerkiksi yhteisöllisyyttä ja yhteistoimintaa. Vastaavasti opettaja 7 kuvailee, että oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tavoitteena on kehittää taitoja toimia ympäröivässä kulttuurissa yhdessä muiden kanssa. Opettaja 2 kuvailee, että musisoimalla voidaan opiskella esimerkiksi vuorovaikutusta, oman vuoron odottamista ja yhteistyötaitoja. Opettaja 6 näkee musiikin, laulamisen ja yhdessä tekemisen lisäävän luokkahenkeä.

-- Jotenkin musisoimisessa tulee sellaista yhteisöllisyyttä, yhteistoimintaa ja selaista. Siinä on niin paljon sellaista, mitä tulee siinä kaupan päälle. (Opettaja 4)

-- Taitoja ja ymmärrystä toimia ympäröivässä kulttuurissa yhdessä toisten kanssa. -- (Opettaja 7)

Musisoimalla voidaan opiskella paitsi reaaliaineiden asioita (esim. laulujen sanoissa) myös matemaattisia taitoja, vuorovaikutusta, oman vuoron odottamista ja yhteistyötaitoja ym. (Opettaja 2)

Laaja-alaisen osaamisen edistäminen. Opettajat 2, 5 ja 7 näkevät oppiainerajat ylittävällä musiikinopetuksella laaja-alaisen osaamisen liittyviä tavoitteita. Opettaja 5 näkee musiikin yhtenä välineenä ja keinona Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaiseen vuorovaikutustaitojen ja suvaitsevaisuuden kehittämiseen. Myös opettaja 2 näkee, että musiikin avulla on helppo päästä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 tavoitteisiin. Hänen mukaansa uuteen opetussuunnitelmaan (2014) kuuluu kokonaisopetus ja oppiainerajat ylittävä opetus on jo itsessään tavoitteena. Opettaja 2 mainitsee tässä yhteydessä tavoitteina kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun, tieto- ja viestintäteknologian osaamisen musiikkiteknologian muodossa sekä ajattelun ja oppimaan oppimisen. Myös opettaja 7 näkee oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tavoitteina oppimaan oppimisen ja ajattelun tukemisen.

Musiikin avulla on helppo päästä uuden opsin aihealue-ajattelun tavoitteisiin: kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu; tieto- ja viestintätekniiikan osaaminen (musiikkiteknologia), ajattelu ja oppimaan oppiminen. -- Uuteen opsiin kuuluu kokonaisopetus eli jo sinällään oppiainerajat ylittävä opetus on tavoitteena. (Opettaja 2)

-- Musiikki täydentää eli asioita voidaan opetella, että musiikki on se yksi keino, ja sitten ruvetaan miettimään, et no mitä me sitten oikein halutaan opettaa, niin kyllä tämä opsiin hyvin tiiviisti eli tämä vuorovaikutus, vuorovaikutustaidot, yhdessä tekeminen ja toisenlaisen ja erilaisen suvaitseminen, kohtaaminen ja arvostaminen. Ja musiikki on siinä se yksi keino, työkalu ja väline tämän asian edistämiseksi. Et siinäkin näe oppiainerajat, niin ei ne oikeastaan kuulu siihen. -- (Opettaja 5)

4.3 Oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tavat

Tässä alaluvussa 4.3 kuvataan aluksi, minkälaisia yleisiä oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen toteuttamiseen liittyviä asioita luokanopettajien vastauksista nousee. Tämän alaluvun kolmessa alaluvussa kuvataan tarkemmin, mihin oppiaineisiin musiikki on luokanopettajien kokemusten mukaan alkuopetuksessa integroitunut ja millä tavoin, esitellään luokanopettajien käyttämät oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tavat tarkastellen niitä Breslerin (1995) kuvaamien integrointityylien mukaan luokiteltuina sekä verraten työtapoja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (2014, 31) lueteltuihin eheyttämisen tapoihin.

Luokanopettajat vastasivat omiin sanoin puolistrukturoituun kyselylomakkeen kysymyksiin ja saivat vapaasti kertoa omista kokemuksistaan oppiainerajat ylittävään ja oppiaineiden opetusta eheyttävään musiikinopetukseen liittyen, ja siksi luokanopettajien vastaukset poikkeavat sisällöltään toisistaan osittain huomattavasti. Luokanopettajien kokemuksista nousi neljä oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen järjestämiseen liittyvää yhteneväisyyttä, jotka eivät olleet luokiteltavissa integrointityyleihin tai eheyttämistapoihin, vaan liittyivät oppiainerajat ylittävän musiikinopetukseen järjestämiseen yleisesti. Yli puolet luokanopettajista käyttää musiikkia luontevana osana oppitunteja. Lähes puolet luokanopettajista kertoo musiikin olevan osa monien oppituntien ope-

tusta päivittäin tai useana päivänä viikossa, ja näkee musiikin roolin oppiainerajat ylittävissä opetuksessa merkittävänä. Kolmasosa vastaajista kertoo toteuttavansa oppiainerajat ylittävää musiikinopetusta spontaanisti opetuksen aikana nousevien ideoiden pohjalta ja käyttävänsä musiikkia työrauhan edistämisen välineenä. Lisäksi mainitsemisen arvoista on, että lähes kolmasosa luokanopettajista kuvailee kokemuksiensa oppiainerajat ylittävästä musiikinopetuksesta olevan ainoastaan positiivisia.

Musiikki luontevana osana oppitunteja useana päivänä viikossa. Yli puolet opettajista (5/9), opettajat 1, 4, 5, 6 ja 8, kuvailee musiikin olevan opetuksessaan luontevana osana oppitunteja. Muiden luokanopettajien vastauksissa ei ole aiheeseen liittyviä mainintoja. Opettajat 4, 5, 6 ja 7 kertovat musiikin olevan osa eri oppiaineiden opetusta päivittäin tai useana päivänä viikossa. Muut luokanopettajat eivät kerro, kuinka usein toteuttavat oppiainerajat ylittävää musiikinopetusta. Opettaja 4 kertoo, ettei opeta musiikkia vain musiikin oppitunnilla joka viikko samaan aikaan, vaan musiikki kuuluu opetukseen hyvinkin useana päivänä viikossa. Hän kokee, että koska opettaa itse omalle luokalleen musiikkia, on mahdollista soveltaa musiikkia muun opetuksen lomaan, jolloin musiikkia ei ole koko oppitunnin ajan vaan osana oppitunteja joustavasti ja usein. Opettaja 4 kuvailee pitävänsä musiikin oppitunnit toisinaan lukujärjestyksen mukaisesti, mutta useimmiten sopivina tuokioina pitkin viikkoa. Hän kuvailee luokkaansa isoksi, erittäin haastavaksi ja rauhattomaksi, ja kertoo saavansa lyhyillä musiikkituokioilla oppitunteihin pieniä taukoja, monipuolisuutta ja vaihtelevia työtapoja. Opettaja 1 toteaa käyttävänsä musiikkia luontevasti osana oppitunteja. Opettaja 1 mainitsee oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen etuna musiikin liittämisen opetukseen pieninä tuokioina, ja näkeekin 45 minuutin musiikintuntien olevan monelle oppilaalle, varsinkin 1. luokkalaiselle, liian pitkiä. Vastaavasti opettaja 5 näkee, että kokonaisen 45 minuutin musiikin oppitunnin pitäminen ole mielekästä varsinkaan alkuopetuksessa, vaan näkee mielekkäämpänä musiikin liittämisen osaksi opetusta lyhyempinä tuokioina. Opettaja 5 perustelee lyhyempien musiikkituokioiden mielekkyyttä vaihtelulla

oppitunnin kulkuun. Opettaja 5 kokee musiikin integroimisen muihin oppiaineisiin olevan helppoa alkuopetuksessa. Hän kertoo käyttävänsä sanaa *monitoimitunti* kuvaamaan oppitunteja, joita ei kategorisoi minkään yksittäisen oppiaineen oppitunniksi. Opettaja 5 kuvailee musiikin olevan opetusta tukeva ja vahvistava tekijä sekä luonteva osa opetusta. Hän kuvailee musiikin kuuluvan eri oppiaineiden opetukseen yhtenä keinona ja välineenä erilaisten asioiden, kuten matematiikan, kielten, lukemisen ja kirjoittamisen, opiskelussa. Opettaja 6 kuvailee musiikin olevan osa opetusta päivittäin. Hän kertoo, että oppitunneilla lauletaan päivittäin, ja oppilaat ovat pettyneitä, jos päivän aikana ei ole laulettu vielä mitään. Opettaja 6 toteaa, että varsinaisilla musiikin oppitunneilla on paljon soittimiakin mukana. Opettaja 6 kertoo yhdistävänsä musiikkia paljon muihin oppiaineisiin. Opettaja 8 kuvailee musiikin olevan osa opetusta lähes päivittäin. Hän kertoo pyrkivänsä löytämään asioiden välisiä yhteyksiä pohjaksi oppiaineiden opetuksen eheyttämiseksi ja kokonaisopetukselle.

Osa oppiainerajat ylittävästä musiikinopetuksesta spontaania. Opettajat 1, 4 ja 8 kertovat integroivansa musiikkia oppitunteihin usein spontaanisti oppitunnin aikana nousevien ideoiden pohjalta. Muiden luokanopettajien vastauksissa ei ole mainintoja aiheesta. Opettaja 1 kertoo, että ottaa musiikkikappaleen osaksi oppituntia esimerkiksi silloin, kun huomaa oppilaan alkavan hyrällä musiikkikappaletta tai rytmillä omaa rytmiä oppitunnin aikana. Myös opettaja 4 toteaa, että musiikin ottaminen osaksi oppituntia on välillä spontaania ja eisuunnitelmallista. Hän kertoo ottavansa aiheisiin liittyviä lauluja ja musiikkiliikuntaleikkejä osaksi oppitunteja, ja kuvailee niiden toimivan ”pikkuvälitunteina”. Opettaja 4 kuvailee, miten musiikin yhteydet eri oppiaineisiin ja aihealueisiin huomataan usein vasta toiminnan kuluessa, kun opettaja tai oppilaat huomaavat samojen asioiden toistumisen eri yhteyksissä. Esimerkkeinä eri yhteyksissä toistuvista asioista opettaja 4 mainitsee matematiikan ja äidinkielen sisällöt. Opettaja 4 kuvailee, että laulujen sanojen pohjalta voidaan spontaanisti päätyä harjoittelemaan äng-äännettä tai yhdyssanoja, tai esimerkiksi vihanneksia ja juureksia opeteltaessa hän voi spontaanisti ottaa oppitunnin osaksi vihanne-

lauluja. Opettaja 4 näkee oppiaineiden integroimisessa merkityksellisenä pienen asioiden ja yhteyksien huomaamisen. Opettaja 8 kertoo toisinaan laulavansa oppitunneilla mieleen tulevia asioita, ja ottavansa koko luokan yhteislaulua usein spontaanisti mukaan opetukseen. Opettaja 8 toteaa käyttävänsä musiikkia paljon monenlaisissa tilanteissa.

Itse oikeastaan käytän musiikkia pienten kanssa luontevasti osana tuntia. Joskus otamme ex tempore -kappaleen, jos joku oppilas alkaa hyräillä tai keksii hyvän rytmin. Saatamme lähteä ihan siitä. (Opettaja 1)

Ei niiden tarte välttämättä olla mitään hienoja, suuria juttuja, vaan sellaisia, mitkä siinä sitten mukana tulee. Kaikki ei ole välttämättä aina sellaista suunniteltua, vaan sitten voi tulla sen tekemisen mukana, että "Aii hei, huomaatteks te?", ja lapsetkin voi huomata, että "Tässä onkin tämä sama asia". (Opettaja 4)

-- Voidaan ottaa jotain tiettyjä lauluja ihan ex tempore, ja kyllä käytän musiikkia aika paljon monissakin tilanteissa. (Opettaja 8)

Musiikkia työrauhan edistämisen välineenä. Enemmistö tutkimukseen vastanneista luokanopettajista mainitsee musiikin rauhoittavan oppilaita, mutta opettajat 6, 8 ja 4 kertovat tarkemmin, miten he käyttävät musiikkia työrauhan tukemisen välineenä. Opettaja 6 näkee, että musiikki tuo virkistystä ja vaihtelua oppitunneille, ja rauhoittaa oppilaita. Hän kuvailee, miten hänen siirtyessään pianon ääreen, luokka hiljenee. Vastaavasti opettaja 4 kertoo ottavansa aiheisiin liittyviä lauluja ja musiikkiliikuntaleikkejä osaksi oppitunteja, ja kuvailee niiden toimivan "pikkuvälitunteina". Opettaja 8 kuvailee, että hän voi kesken oppitunnin alkaa itse laulaa tai ottaa yhteislauluksi äkillisesti mieleen nousevia kappaleita, jotka liittyvät oppitunnin aiheeseen. Opettaja 8 näkee musiikilla merkittävän työrauhaa tukevan merkityksen. Hän kertoo, että hänen luokassaan on sovittu äänimerkiksi, että kun opettaja soittaa muutaman soinnun pianolla, niin oppilaat rauhoittuvat ja menevät omille paikoilleen. Opettaja 8 kuvailee, että musiikkia voidaan käyttää rauhoittumiseen, rentoutumiseen tai tarinan kuuntelun taustamusiikkina.

Musiikilla merkittävä rooli oppiainerajat ylittävässä opetuksessa. Opettajat 4, 5, 6 ja 8 kertovat musiikin olleen suuressa ja merkittävässä roolissa oppiainerajat ylittävässä opetuksessa. Muiden luokanopettajien vastauksissa ei ole mainintoja siitä, kuinka merkittävä musiikin rooli on oppiainerajat ylittävässä opetuksessa. Opettaja 4 toteaa oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen olevan hänelle helppoa, koska hän opettaa itse musiikkia, musiikin opettaminen on hänelle helppoa ja mieleistä, ja hänellä on luokassaan piano ja rytmisoittimia. Vastaavasti opettaja 5 kuvailee musiikin integroimisen muihin oppiaineisiin olevan hänelle helppoa harrastuneisuuden ja vahvan aineenhallinnan vuoksi. Opettajat 4, 7 ja 5 kuvailevat oppiainerajat ylittävään musiikinopetukseen liittyviä kokemuksiaan ainoastaan positiivisiksi.

4.3.1 Musiikin integroituminen muihin oppiaineisiin

Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat mainitsevat integroineensa musiikkia äidinkieleen, liikuntaan, kuvataiteeseen, uskontoon ja ympäristöoppiin. Kuvausten perusteella kuusi luokanopettajaa on integroinut musiikkia matematiikkaan (6/9) ja viisi luokanopettajaa (5/9) on integroinut musiikkia käsityöhön (5/9). Opettajat 1, 2 ja 8 ovat mainintojensa perusteella integroineet musiikkia kaikkiin alkuopetuksen oppiaineisiin. Opettaja 6 mainitsee musiikkiin integroiminaan alkuopetuksen oppiaineina kaikki muut paitsi matematiikan ja käsityön. Opettaja 5 kertoo integroineensa musiikkia kaikkiin muihin oppiaineisiin paitsi matematiikkaan, ja vastaavasti opettaja 9 mainitsee musiikkiin integroiminaan alkuopetuksen oppiaineina kaikki muut paitsi matematiikan. Opettaja 8 kertoo integroineensa musiikkia vähiten matematiikkaan, mutta toteaa sen kuitenkin onnistuvan hyvin ja kertoo käyttäneensä opetuksessaan esimerkiksi matematiikkalauluja. Opettajat 3, 4 ja 7 mainitsevat musiikkiin integroiminaan alkuopetuksen oppiaineina kaikki muut paitsi käsityön. Lisäksi opettajat 3, 4 ja 8 kertovat integroineensa musiikkia historiaan aikakausien, soittimien ja musiikkityylien opetuksen yhteydessä. Tätä selittää se, että luokanopettajat 3 ja 4 kertovat opettaneensa musiikkia oman alkuopetusluokkansa lisäksi

myös alakoulun yläluokkien oppilaille, joilla historia on opettavana aineena. Vaikka historia ei ole oppiaineena vielä alkuopetusluokilla, niin musiikin yhteydet historiaan voi silti olla aihekokonaisuudesta riippuen johdonmukaista huomioida. Esimerkiksi opettaja 6 kertoo koko koulun yhteisestä Koulu 100 vuotta -teemasta, jota opiskeltiin koulun satavuotisjuhlavuonna, ja johon luonnollisesti liittyen myös historian näkökulma. Tähän liittyen myös yksi laaja-alaisista tavoitteista, kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2), ohjaa alkuopetuksessa omaan kulttuuriperintöön tutustumiseen sekä yhteisön ja muiden perinteiden ja tapojen arvostamiseen (Opetushallitus 2014, 100). Opettajien vastauksista nousseiden näkemysten mukaan musiikkia on mahdollista integroida monipuolisesti eri oppiaineisiin. Opettaja 3 toteaa, että musiikkia voi käyttää elävöittämään opetusta ja osallistumista kaikissa oppiaineissa. Vastaavasti opettaja 8 näkee, että musiikkia voi integroida kaikkiin oppiaineisiin, ja opettaja 4 kuvailee, että musiikin avulla voidaan yhdistää melkein mitä vain oppiaineita. Taulukossa 6 esitetään yhteenveto musiikin integroitumisesta muihin oppiaineisiin luokanopettajien kokemusten mukaan.

TAULUKKO 6. Musiikin integroituminen muihin alkuopetuksen oppiaineisiin luokanopettajien kuvausten perusteella

	MA	ÄI/S2	KÄ	KU	LI	UE	YM
Opettaja 1	x	x	x	x	x	x	x
Opettaja 2	x	x	x	x	x	x	x
Opettaja 3	x	x		x	x	x	x
Opettaja 4	x	x		x	x	x	x
Opettaja 5		x	x	x	x	x	x
Opettaja 6		x		x	x	x	x
Opettaja 7	x	x		x	x	x	x
Opettaja 8	x	x	x	x	x	x	x
Opettaja 9		x	x	x	x	x	x

*MA=matematiikka, ÄI/S2=äidinkieli, KÄ=käsityö, KU=kuvataide, LI=liikunta, UE=uskonto (ev.lut.), YM=ympäristöoppi

Opettajien kuvausten perusteella uskonnon opetukseen musiikki on kuulunut virsien, Raamatun kertomuksiin liittyvien laulujen ja kirkkovuoden juhliin liittyvien laulujen laulamisen, musiikin kuuntelemisen ja taustamusiikin käyttämisen muodossa. Musiikki ja ympäristöoppi ovat integroituneet ympäristöopin aihepiireihin liittyvien laulujen laulamisen, äänien tuottamisen ja aiheeseen liittyvien musiikillisten elementtien kuuntelemisen myötä. Musiikkia ja kuvataidetta on integroitu keskenään niin, että laulettu laulu ja kuvataidetyöllä on ollut yhteinen aihe. Kuvataidetta ja musiikkia integroivana työtapana on käytetty musiikkipiirtämistä, jolloin kuvataidetyön aihe on muotoutunut kuunnellun musiikin mukaan. Lisäksi kuvataidetunneilla on soitettu klassista ja muuta keskittymistä edistävää taustamusiikkia. Musiikkia ja liikuntaa integroivina työtapoina opettajat ovat käyttäneet musiikkiliikuntaa, rytmiharjoituksia, liikunnallisia laululeikkejä ja tansseja. Äidinkieltä ja musiikkia integroivina työtapoina on käytetty muun muassa äidinkielen aihepiireihin liittyvien laulujen, kuten aakkoslaulujen, laulamista, yhdyssanojen ja äng-äänteiden etsimistä lauluista, laulun tekstiin ja tarinaan eläytymistä sekä tavurytmejä. Matematiikka ja musiikki ovat integroituneet matematiikan aihepiireihin liittyvien laulujen laulamisen ja laululeikkien leikkimisen sekä rytmiharjoittelun muodossa. Lisäksi opettaja 7 kuvailee musiikin ja matematiikan integroituneen nuottikirjoituksen laskemisen, piirtämisen ja opettelemisen sekä nuottikirjoituksen mukaan liikkumisen myötä, joka on mahdollistanut muilla oppitunneilla opittujen asioiden hyödyntämisen ja oppiaineiden välisten yhteyksien havaitsemisen musiikin tunneilla. Käsityötä ja musiikkia keskenään integroivista työtavoista on vähiten mainintoja, mutta musiikin ja käsityön nähdään integroituvan laulun ja käsityön yhteisen aiheen kautta, jolloin aihe saadaan ympäristöopin tai uskonnon opetuksessa käsiteltävästä tai monialaisesta teemasta. Lisäksi musiikkia ja käsityötä integroivina työtapoja mainitaan rekvisiittojen työstäminen musiikkiesityksiä varten sekä omien soittimien valmistaminen.

Opettajat mainitsevat vastauksissaan runsaasti asiasisältöjä, joiden opetuksessa he ovat integroineet musiikkia muihin oppiaineisiin. Opettajien ku-

vaamat asiasisällöt ovat erittäin yhteneväisiä. Oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen asiasisältöinä mainitaan ympäristöopin aihepiirit, joista esimerkiksi mainitaan luonto, ajankulu, kalenteri, kalenterivuoden juhlat, eläimet, avaus, kierrättäminen, elämä ennen vanhaan ja vesi. Lisäksi mainitaan uskonnon aihepiirit, joista erikseen mainitaan virret, hengelliset laulut, Raamatun kertomukset ja juhlapyhät (esim. tapahtumat, sanoma ja juhlaperinteet). Oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen matemaattisina ja kielellisinä asiasisältöinä mainitaan esimerkkeinä s2-kielen käsitteet ja sanasto, aakkoslaulut, lukeminen, kirjoittaminen, rytmit (esim. tavurytmit ja kehorytmit), parilliset ja parittomat luvut, kertotaulut, lukujonotaidot, kymppiparit, lukukäsite ja numerolaulut. Monialaisempina asiasisältöinä mainitaan ystävyys, perinneaiheet, liikenne, pyöräily, terveys, tunteet, rentoutuminen, keskittyminen sekä vuorovaikutus- ja tunnetaidot, joista erikseen mainitaan yhdessä tekeminen, sopiminen, empatia, suvaitsevaisuus sekä erilaisen kohtaaminen ja arvostaminen.

4.3.2 Oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tavat integrointityyliin mukaan

Tässä alaluvussa esitellään luokanopettajien käyttämät oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tavat, ja luokitellaan ne Breslerin (1995) kuvaamiin integrointityyleihin. Bresler (1995) on kuvannut neljä taideaineiden integrointityyliä, jotka ovat alistuva integrointityyli, affektiivinen integrointityyli, sosiaalinen integrointityyli ja tasaveroinen, kognitiivinen integrointityyli. Tähän tutkimukseen osallistuneilla luokanopettajilla on kokemusta musiikin integroimisesta muihin oppiaineisiin kaikilla Breslerin kuvaamilla integrointityyleillä. Breslerin (1995, 35) mukaan integrointityylit erottuvat selkeästi toisistaan, mutta käytännössä sekoittuvat usein keskenään, mikä on havaittavissa myös tämän tutkimuksen aineistosta.

Alistuvassa integrointityylissä taito- ja taideaineiden integroimisella pyritään elävöittämään muiden oppiaineiden opetusta, jolloin alistuvan oppiaineen osalta opiskelun kognitiivinen tavoitetaso on tyypillisesti matala. (Karvinen

2003, 152; Karvinen 2001, 147; Puurula 20, 1998; Bresler 1995, 33–34). Esimerkinä alistuvan integrointityylin toteuttamisesta toimii eri oppiaineiden oppisäältöihin liittyvien laulujen laulaminen, joka on tähän tutkimukseen vastanneiden luokanopettajien keskuudessa erittäin yleinen tapa toteuttaa oppiainerajat ylittävää musiikinopetusta. Kaikki tähän tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat ovat toteuttaneet oppiainerajat ylittävää musiikinopetusta alistuvalla integrointityylillä. Luokanopettajat ovat käyttäneet alistuvaa integrointityyliä tyypillisesti niin, että musiikki on ollut alistuvan oppiaineen roolissa. Yleinen työtapo, jolla luokanopettajat ovat toteuttaneet alistuvan integrointityylin mukaista oppiainerajat ylittävää musiikinopetusta, on sellaisten laulu- ja musiikki-liikuntaleikkien leikkiminen sekä laulujen laulaminen ja soittaminen, jotka ovat aiheeltaan liittyneet muiden oppiaineiden aiheisiin tai monialaisiin teemoihin. Tällöin laulujen ja laulu- ja musiikkiliikuntaleikkien aiheet on tyypillisesti saatu ympäristöopin, uskonnon, äidinkielen ja matematiikan opiskeltavista aiheista, ja niitä on liitetty opetukseen niin muiden oppiaineiden oppitunneilla, musiikin oppitunneilla kuin oppiainerajat ylittävillä oppitunneillakin. Vastaavalla tavalla musiikkia on käytetty s2-kielen opettamisen apuvälineenä esimerkiksi leikkien ja laulaen, ja harjoiteltu tällä tavoin käsitteitä ja sanastoa. Luokanopettajien käyttämiin alistuvan integrointityylin mukaisiin työtapoihin kuuluu edellä mainittujen työtapojen lisäksi muiden oppiaineiden ja monialaisten teemojen opiskeltaviin aiheisiin liittyvä muu musiikillinen toiminta, kuten tanssien tanssiminen, musiikin tai musiikillisten elementtien kuunteleminen, musiikkivideon katsominen ja siitä keskusteleminen ja koulun yhteiseen monialaiseen teemaan liittyvän cd-levyn äänittäminen. Oleellista alistuvassa integrointityylissä on, että aiheet musiikilliseen toimintaan saadaan musiikkiin integroitavan oppiaineen opiskeltavasta aiheesta ja toiminnan ensisijaiset tavoitteet ovat muita kuin musiikillisia. Luokanopettajat ovat käyttäneet opiskeltavaan aiheeseen liittyvää musiikillista toimintaa muiden oppiaineiden oppimisen tehostamisen ja elävöittämisen lisäksi muiden oppiaineiden oppituntien tauottamiseen. Lisäksi alistuvan integrointityylin mukaista oppiainerajat ylittävää musiikinope-

tusta on toteutettu tavurytmejä taputtamalla sekä sanojen tavuja laskemalla ja samalla taputtamalla kehorytmein.

Ehkä musiikkia näissä oikeastaan käytetään, ei niinkään mielletä sitä edes erikseen musiikinopetuksena. (Opettaja 1)

Oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen toteuttaminen alistuvalla integrointityylillä osoittautui luokanopettajien keskuudessa varsin yleiseksi integrointitavaksi. Luokanopettajat käyttävät musiikkia aktiivisesti muiden oppiaineiden opiskelun tukena. Sen sijaan muiden oppiaineiden käyttäminen musiikinopiskelun tukena ei saanut luokanopettajilta montaa mainintaa, eikä sitä juurikaan esiintynyt luokanopettajien kuvauksissa. Vaikuttaakin siltä, että alistuva integrointityyli on suosittu oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tapana, mutta musiikki on tavallisesti alistuvan oppiaineen asemassa. Opettajien mainitsemia oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen työtapoja, joissa musiikki ei välttämättä ole alistuvan oppiaineen roolissa, ovat rytmiharjoittelu, musiikkiliikunta, tanssiminen, kehorytmiharjoittelu ja rytmikapuloilla soittaminen. Se onko edellä mainituissa työtavoissa musiikin sijaan alistuvan oppiaineen roolissa jokin muu oppiaine, riippuu opettajan toiminnalle asettamista tavoitteista. Luokanopettajien käyttämistä alistuvan integrointityylin mukaisista työtavoista erottui kuitenkin yksi integroidusti opiskeltu aihealue, jossa ensisijaiset tavoitteet ovat musiikillisia - nuottikirjoituksen opiskelu. Nuottikirjoitusta opiskeltaessa musiikkia on integroitu kuvataiteeseen, matematiikkaan ja liikuntaan niin, että muut oppiaineet ovat toimineet musiikin oppimisen tukena eli alistuvan oppiaineen asemassa. Nuottikirjoitusta on opiskeltu musiikillisten työtapojen ohella piirtämällä, laskemalla ja liikkumalla.

Breslerin (1995, 35) mukaan integrointityylit sekoittuvat usein käytännössä keskenään, mikä on tässäkin aineistossa havaittavissa. Alistuvassa integrointityylissä alistuvan oppiaineen määrittymisessä oleellista on, millaiset tavoitteet opettaja on toiminnalle asettanut. Onko oppiaineista toinen vain toisen oppiaineen tavoitteiden toteutumisen tukena vai onko toiminnan perimmäisenä tar-

koituksena edistää molempien oppiaineiden tavoitteita? Rytmiharjoittelu on yksi aineistosta nouseva esimerkki työtavasta, joka jo itsessään integroi musiikkia, liikuntaa ja matematiikkaa sekä toiminnasta riippuen myös äidinkieltä toisiinsa. Yli puolet opettajista (5/9), opettajat 1, 2, 4, 6 ja 9, mainitsee käyttäneensä rytmiharjoittelua oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen työtapana. Toisinaan opettaja käyttää rytmien taputtamista selkeästi vain sanojen tavuttamisen tukena, jolloin tavoitteet liittyvät pääasiallisesti äidinkieleen. Kuitenkin esimerkiksi musiikkiliikunnassa voi olla vaikea erotella sitä, ovatko ensisijaiset tavoitteet liikunnallisia vai musiikillisia, sillä työtapana on jo itsessään niin vahvasti musiikkia ja liikuntaa integroiva, että musiikin tavoitteiden toteutuminen tukee liikunnan tavoitteiden toteutumista ja toisinpäin. Tähän liittyen opettaja 4 toteaa, että sanojen rytmiriittelytkin tukevat tavutuksen oppimisen lisäksi rytmittäjän kehittymistä, joka puolestaan saattaa tukea lukemaan oppimista ja kirjoittamista. Mikäli rytmiharjoittelun ensisijaiset tavoitteet ovat yhtä lailla musiikillisia kuin kielellisiä, matemaattisia tai liikunnallisia, on kyse alistuvan integrointityylin sijaan tasaveroisesta, kognitiivisesta integrointityylistä, jossa opiskeltavat oppiaineet ovat keskenään tasa-arvoisessa asemassa (ks. Bresler 1995, 34-36). Myös opettaja 9 toteaa rytmien ja tavutuksen oppimisen tukevan toisinaan. Opettaja 4 kertoo integroineensa musiikkia ja liikuntaa rytmiharjoituksilla ja rytmiliikunnalla, ja on käyttänyt lisäksi kehorytmejä opetuksessaan. Opettaja 9 kertoo käyttäneensä opetuksessaan lukemaan oppimista tukevia rytmiharjoituksia, kuten sanojen taputtamista, rytmikapuloilla soittamista, kolmi-, neli-, viisi- ja kuusitavuisten sanojen keksimistä ja niiden taputtamista kehorytmein. Opettaja 9 toteaa, että rytmiharjoittelun myötä opitaan pikkuhiljaa rytmien kirjoittamista ja lukemista. Opettaja 9:n kuvailemassa opetuksessa rytmiharjoittelun ensisijaiset tavoitteet ovat oletettavasti vaihdelleet siten, että ne ovat toiminnasta riippuen olleet toisinaan kielellisiä ja toisinaan musiikillisia. Opettaja 1 mainitsee käyttäneensä kehorytmejä oppiainerajat ylittävässä musiikinopetuksessa, muttei kerro tarkemmin toiminnan tavoitteista. Opettaja 2 kertoo musiikin integroituneen matematiikkaan ja liikuntaan rytmiharjoituksissa. Opettaja

6 kertoo integroineensa musiikkia ja liikuntaa rytmiharjoituksilla, musiikkiliikunnalla, tanhuilla ja muilla tansseilla.

Affektiivisessä integrointityylissä keskeistä on tunne-elämän asioiden opiskelu taiteen avulla, jolloin musiikin avulla voidaan esimerkiksi rauhoittua, keskittyä tai herätellä inspiraatiota ja mielikuvitusta. Opetusmenetelmät ovat tyypillisesti avoimia, ja oppilaiden luovuudelle annetaan tilaa tarjoamalla siihen välineitä ja materiaaleja. (Bresler 1995, 34; ks. Karvinen 2001, 147; ks. Puurula 1998, 21.) Affektiivisessä integrointityylissä tavoitteena on vaikuttaa oppilaiden tunnetilaan ja luovuuteen esimerkiksi rentouttavan taustamusiikin keinoin, joka on suosittu oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tapa myös tähän tutkimukseen vastanneiden luokanopettajien keskuudessa. Luokanopettajien kuvauksien perusteella enemmistö opettajista (6/9), opettajat 2, 3, 6, 7, 8 ja 9, on käyttänyt affektiivistä integrointityyliä musiikin integroimisessa muihin oppiaineisiin. Lisäksi opettajat 1 ja 4 näkevät musiikin, esimerkiksi laulamisen, toimivan rauhoittavana tekijänä, jolloin toiminnan etuna ja toisinaan myös tavoitteena on rauhoittuminen, mutta opetusmenetelmät eivät yleensä ole yhteislaulussa avoimia, joten toiminta ei siltä osin vastaa affektiivisen integrointityylin määritelmää. Sama koskee opettaja 1:n kuvailemaa yhteislaulun käyttämistä oppilaiden rohkaisemiseen uimahallissa, jolloin yhteislaulun laulamisen jälkeen jokainen on sukeltanut veden alle. Opettaja 1 kertoo, että musiikin avulla arimmat oppilaat ovat uskaltaneet sukeltaa muiden mukana. Rauhoittuminen ja rohkaiseminen yhteislaulun avulla toimivat esimerkkinä integrointityylien sekoittumisesta, jonka vuoksi toimintaa ei välttämättä voida kategorisoida tietyn tai vain yhden integrointityylin mukaiseksi. Laulaminen uimaopetuksen tehostamiseksi sopii kuitenkin parhaiten alistuvan integrointityylin kategoriaan. Tähän tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien käyttämiä affektiivisen integrointityylin mukaisia oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tapoja ovat taustamusiikin kuunteleminen, rentoutusharjoitukset, äänimaiseman tekeminen kuvataidetoihin, eläytyminen musiikkiin liikkumalla, musiikin hyödyntäminen rohkaisevana tekijänä, äänien käsittely kuvataiteen keinoin sekä

musiikkipiirtäminen. Luokanopettajat näkevät musiikin ja muiden oppiaineiden affektiivisen integroinnin edistävän keskittymistä, rauhoittumista, rentoutumista sekä tunnetilojen käsittelyä ja ilmaisua.

Luokanopettajat 2, 8 ja 9, mainitsevat käyttäneensä oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tapana taustamusiikin kuuntelua. Opettaja 2 on käyttänyt taustamusiikkia uskonnon opetuksessa ja opettaja 9 äidinkielen oppitunneilla. Opettaja 9 kuvailee, että hiljaisen työn taustalla soiva klassinen musiikki rauhoittaa, ja toteaa myös musiikin tavoitteiden toteutuvan klassikkokappaleisiin tutustumisen myötä. Vastaavasti opettaja 8 kertoo käyttäneensä klassista musiikkia kuvataiteellisen työskentelyn taustamusiikkina, koska oppilaat eivät välttämättä kuuntele sitä muuten. Opettaja 8 kuvailee taustamusiikin käyttämisen opetuksessa olevan samalla ikään kuin taiteen ”piilokasvatusta”, jonka myötä oppilaat tutustuvat erilaisiin musiikkityyleihin. Opettaja 8 näkee, että oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen avulla voidaan käsitellä erilaisia tunnetiloja ja kokemuksia, ja kertoo havainneensa oppilaiden keskittyvän erityisen hyvin kuvataiteelliseen työskentelyyn silloin, kun taustalla soi musiikki. Lisäksi opettaja 8 kuvailee käyttäneensä musiikkia rentoutumiseen ja rauhoittumiseen, esimerkiksi tarinan kuuntelun taustalla. Luokanopettaja 8 näkee, että musiikilla voi olla hyvinkin suuri merkitys työrauhan edistämisessä.

Yli puolet luokanopettajista (5/9), opettajat 3, 6, 7, 8 ja 9, mainitsee käyttäneensä oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tapana musiikin tai äänien inspiroimaa kuvataiteellista työskentelyä. Luokanopettajat 3, 6, 8 ja 9 mainitsevat käyttämänään oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tapana musiikkipiirtämisen ja luokanopettaja 7 äänien käsittelyn kuvataiteen keinoin. Opettaja 6 kertoo, että hänen oppilaansa ovat itse nitoneet valkosivuisen Matka musiikin maailmaan -vihon, johon he toisinaan musiikin kuuntelun aikana piirtävät kuulemansa musiikin inspiroimana. Opettaja 8 kertoo integroineensa kuvataidetta ja musiikkia keskenään, ja mainitsee tästä esimerkkityötapanaan piirtämisen barokkisäveltäjä Antonio Lucio Vivaldin Kevät-sävellyksestä. Vastaavasti opettaja 9 kertoo toteuttaneensa oppiainerajat ylittävää musiikinopetusta musiikki-

piirtämisen keinoin ja toteaa, että kuvataidetyön aihe on toisinaan saatu laulusta. Opettaja 7 mainitsee yhtenä toteuttamaan kuvataiteen ja musiikin integrointitapana äänien käsittelyn kuvataiteen keinoin. Tavallisimmin musiikin tehtävänä on ollut inspiroida kuvataiteellista työskentelyä, mutta tätä on toteutettu myös toisinpäin. Opettaja 9 kuvailee, että esimerkiksi syysaiheisiin kuvataideteihin on tehty äänimaisemaa soittimin ja kehosoittimin, jolloin inspiraatio musisoitiin on saatu kuvataidetyöstä.

Opettaja 8 on integroinut musiikkia liikuntaan siten, että musiikin kuuntelun aikana on ilmaistu tunteita toiminnallisten liikkeiden avulla. Tämä opettaja 8:n kuvailema työtapa vastaa affektiivisen integrointityylin määritelmää, koska siinä on haettu musiikista inspiraatiota ja tavoitteena on ollut tunneilmaisuus liikkeiden avulla. Luokanopettajat ovat käyttäneet oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen työtapana myös muuta musiikkiliikuntaa, joka ei kuitenkaan vastaa affektiivisen integrointityylin määritelmää, koska siinä opetusmenetelmät eivät ole olleet avoimia, ja tavoitteet ovat olleet tavallisemmin musiikillisia tai liikunnallisia, eivätkä tunteiden kokemiseen liittyviä.

Sosiaalinen integrointityyli liittyy sosiaalisen toiminnan ja tapahtumien, esimerkiksi koulujuhlien ja taiteellisen ohjelmiston järjestämiseen juhlatilaisuuden tai tapahtuman luonteen ja kaavan määrittäessä didaktisia menetelmiä ja tavoitteita (Bresler 1995, 35; Puurula 1998, 21). Yli puolet luokanopettajista (5/9), opettajat 1, 4, 6, 7 ja 9, mainitsee käyttämäänään oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tapana tapahtumien ja juhlien musiikillisen ohjelmiston ja esitysten harjoittamisen ja esittämisen. Opettaja 1 kuvailee, että juhlia varten on tehty eri oppiaineita integroivia esityksiä, kuten esimerkiksi matematiikan loru yhdistettynä lauluun ja liikkeeseen. Kuvataiteessa ja käsitöissä esitykseen on valmistettu rekvisiittaa. Opettaja 4 näkee, että musiikki on tärkeä osa kaikkia vuoden juhlia ja tapahtumia. Opettaja 7 mainitsee toteuttamaan oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tapana yhteisiin koulun tapahtumiin ja teemoihin liittyvät aihepiirit, kuten kevätjuhliin valmistautumisen ja harjoittelun. Opettaja 9 kertoo jokavuotisen itsenäisyysjuhlan valmistelemisen olevan suuri koko kou-

lun yhteinen aihekokonaisuus. Itsenäisyysjuhlaa valmistellaan opettelemalla musiikin tunneilla juhlassa esitettävät laulut säestyksineen ja liikuntatunneilla juhlassa esitettävät tanssit, jotka ovat 1.-2. luokkalaisilla piiritanssi, 3.-4. luokkalaisilla kehruuvalssi ja 5.-6. luokkalaisilla valjakkojenkka. Myös 1.-2. luokkalaiset harjoittelevat tuolloin kolmi- ja tasajakoista valssia ja jenkkaa. Äidinkielen tunneilla harjoitellaan juhlaohjelmiksi runoja ja näytelmiä sekä opitaan sanoituksista riimejä ja kansanperinnettä, ja kuvataiteessa tehdään koristeita juhlaan. Opettaja 6 kertoo, että koulun täyttäessä sata vuotta aihekokonaisuutta käsiteltiin kaikilla vuosiluokilla monella tapaa ja järjestettiin koulun satavuotisjuhlat. Teemaa käsiteltiin muun muassa kokoamalla näyttelyä ja äänittämällä koulun satavuotis -teemaan liittyvä cd-levy, jonka aiheena oli koululaulu kautta aikojen. Samalla tutustuttiin oman koulun ja Suomen historiaan. Koulun satavuotisjuhlassa esiintyi lisäksi valikoitu kuoro.

Tasaveroisessa, kognitiivisessa integrointityylissä opiskeltavat oppiaineet ovat keskenään tasa-arvoisessa asemassa, jolloin esimerkiksi historiaa opiskellaan musiikin avulla ja samalla musiikkia historian avulla (Bresler 1995, 34-36; Puurula 1998, 20-21). Kuvauksiensa ja mainintojensa perusteella tähän tutkimukseen vastanneet luokanopettajat ovat käyttäneet vähiten tasaveroista eli kognitiivista integrointityyliä, jonka ilmeneminen käytännössä on myös Breslerin (1995, 35) tutkimuksen mukaan vähäisintä. Tähän tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien toteuttamat tasaveroisen, kognitiivisen integrointityylin mukaiset oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tavat ovat jaoteltavissa *itsessään integroiviin työtapoihin*, joissa tavoitteet ovat liittyneet yhtäläisesti musiikkiin sekä siihen integroitavaan oppiaineeseen, sekä *rinnastamiseen perustuvaan opetuksen eheyttämiseen*, jossa samaa aihekokonaisuutta on opiskeltu kahdessa tai useammassa oppiaineessa samanaikaisesti (ks. esim. Opetushallitus 2014, 31). Kuitenkin huomionarvoista on se, että rinnastaminen on opetuksen järjestämisen tapa, jota voidaan toteuttaa eri integrointityylejä käyttämällä. Rinnastamiseen perustuva opetuksen eheyttäminen vastaa tasaveroista, kognitiivista integrointityyliä vain silloin, kun opiskeltavaan aihekokonaisuuteen

liittyy olennaisesti kahden tai useamman oppiaineen tavoitteet ja oppiaineiden yhteydet otetaan opetuksessa huomioon.

Tasaveroinen, kognitiivinen integrointityyli on toteutunut oppiainerajat ylittävässä musiikinopetuksessa rinnastamalla muun muassa barokin ja kansainvälisyys-teeman opiskelussa. Opettajat 4 ja 8 ovat opettaneet oman alkuopetusluokkansa lisäksi myös muille vuosiluokille musiikkia ja kertovatkin esimerkkinä, että barokin aikakausi -aihekokonaisuutta on käsitelty alakoulun yläluokilla historiaa, musiikkia ja kuvataidetta integroiden. Opettaja 4 kuvailee tehneensä barokin aikakauden opettamisessa yhteistyötä musiikin oppilaidensa luokanopettajan kanssa, joka oli opettanut aihekokonaisuuden muut oppiaineet. Opettaja 6 kertoo koko koulun yhteisestä kansainvälisyys-teemasta, jota käsiteltäessä musiikki, ilmaisu, äidinkieli, kuvataide ja ympäristöoppi integroituivat keskenään. Teemaa opiskeltaessa jokainen luokka sai oman nimikkomaan, johon liittyen muun muassa kerättiin näyttelyä, tehtiin näytelmää ja kuvataidetta, opiskeltiin maan historiaa ja tutustumalla nimikkomaan musiikkiin muun muassa harjoittelemalla lauluja nimikkomaan kielellä. Opettaja 3 kertoo näkevänsä oppiainerajat ylittävässä musiikinopetuksessa musiikinopetukseen liitettävän historiallisen ja maantieteellisen aspektin. Hän kuvailee, että musiikin tyyli- ja soittimet ja aikakaudet opetetaan maantiedon ja historian opetuksen aikajanoja seuraten, ja musiikki liitetään eri kulttuurien, aikakausien ja suvaitsevaisuuden opetukseen. Barokin aikakauden ja kansainvälisyyden opiskelusta tekee tasaveroisen, kognitiivisen integrointityylin mukaisen nimenomaan se, että tavoitteet ovat olleet sekä musiikillisia että muihin oppiaineisiin liittyviä, ja integroitavien oppiaineiden yhteydet on otettu opetuksessa huomioon.

Luokanopettajat ovat toteuttaneet tasaveroista, kognitiivista integrointityyliä oppiainerajat ylittävässä musiikinopetuksessa rinnastamisen lisäksi itsessään integroivilla työtavoilla, joita ovat selkeimmin olleet omien soittimien askarteleminen, tanssit ja musiikkiliikunta. Opettaja 9 kertoo toteuttaneensa oppiainerajat ylittävää musiikinopetusta omien soittimien askartelemisen keinoin, jolloin tavoitteet ovat liittyneet musiikin lisäksi yhtäläisesti kuvataiteeseen ja

mahdollisesti myös käsityöhön. Opettajat 6 ja 9 mainitsevat käyttäneensä oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tapana tanssien opiskelua, johon sekä musiikilliset että liikunnalliset tavoitteet liittyvät yleensä kiinteästi. Opettajat 4, 6 ja 8 mainitsevat toteuttaneensa oppiainerajat ylittävää musiikinopetusta musiikkiliikunnan keinoin. Mikäli musiikkiliikunnalle määritetyt tavoitteet ovat sekä liikunnallisia että musiikillisia, toiminta vastaa tasaveroista, kognitiivista integrointityyliä. Edellytyksenä on, että musiikki tukee liikunnan tavoitteiden toteutumista ja toisin päin - muutoin musiikkiliikunta vastaa ennemminkin affektiivisen tai alistuvan integrointityylin määritelmää. Taulukossa 7 esitetään yhteenveto tähän tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien käyttämistä oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen työtavoista Breslerin (1995) kuvaamiin integrointityyleihin luokiteltuina.

TAULUKKO 7. Luokanopettajien kuvaamat oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tavat Breslerin (1995) integrointityylien mukaan kategorisoituina

Integrointityyli	Oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tapa	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7	O8	O9
alistuva	aiheeltaan muiden oppiaineiden tai monialaisten teemojen opiskeltaviin aiheisiin liittyvä musiikillinen toiminta	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	sanojen tavurytmiharjoittelu	X	X		X		X			X
	nuottikirjoituksen opiskelu									X
affektiivinen	taustamusiikin kuuntelu		X						X	X
	musiikin tai äänien inspiroima kuvataiteellinen työskentely			X			X	X	X	X
	kuvataidetyön inspiroima musisointi									X
	musiikin kuuntelun inspiroima tunteiden ilmaisu liikkeiden avulla								X	
sosiaalinen	tapahtumien ja juhlien musiikillisen ohjelmiston ja esitysten harjoittelu ja esittäminen	X			X		X	X		X
tasaveroinen, kognitiivinen	aikakausien ja kulttuurien opiskelu			X	X				X	
	koulun yhteinen kansainvälisyysteema						X			
	omien soittimien askarteleminen									X
	tanssit						X			X
	musiikkiliikunta				X		X		X	

*O1=opettaja 1, O2=opettaja 2, O3=opettaja 4, O5=opettaja 5, O6=opettaja 6,

O7=opettaja 7, O8=opettaja 8, O9=opettaja 9

4.3.3 Oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tavat eheyttämistapojen mukaan

Breslerin (1995) kuvaamien integrointityylien käyttäminen opetuksessa mahdollistaa oppiainerajat ylittävän opetuksen ja opetuksen eheyttämisen, jota voidaan toteuttaa monenlaisin tavoin. Tässä alaluvussa luokitellaan luokanopettajien käyttämiä oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tapoja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (Opetushallitus 2014, 31) lueteltuihin opetuksen eheyttämistapoihin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 luetellaan esimerkkeinä opetuksen eheyttämisen tavoista rinnastaminen, jaksottaminen, kokonaisopetus, toiminnallisten aktiviteettien järjestäminen sekä monialaisten ja pidempikestoisten oppiainerajat ylittävien oppimiskokonaisuuksien rakentaminen (Opetushallitus 2014, 31). Monialaisia, pidempikestoisia oppimiskokonaisuuksia rakennetaan esimerkiksi rinnastamisen, jaksottamisen, kokonaisopetuksen ja toiminnallisten aktiviteettien järjestämisen keinoin (emt, 31).

Kukaan tutkimukseen osallistuneista luokanopettajista ei mainitse toteuttaneensa monialaisia oppimiskokonaisuuksia, eikä heidän kuvauksensa oppiainerajat ylittävistä ja oppiaineiden opetusta eheyttävistä oppimiskokonaisuuksista vastaa monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Opettajat 5 ja 6 toteavat, etteivät ole vielä toteuttaneet varsinaisia monialaisia oppimiskokonaisuuksia, vaikka integroivatkin aktiivisesti musiikkia moneen oppiaineeseen ja eri oppiaineita keskenään. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 luetelossa (Opetushallitus 2014, 31) mainituista eheyttämisen tavoista rinnastaminen, jaksottaminen ja toiminnallisten aktiviteettien järjestäminen ovat tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien keskuudessa suosittuja opetuksen eheyttämisen tapoja. Lisäksi opettajat 2 ja 8 kuvailevat lyhyesti yleisellä tasolla kokonaisopetusta joidenkin kysymysten yhteydessä, mutta eivät kerro tarkemmin omista kokemuksistaan liittyen kokonaisopetukseen.

Jaksottaminen, eli samaan asiakokonaisuuteen tai teemaan liittyvien asioiden järjestäminen peräkkäin opiskeltaviksi, on opetuksen eheyttämisen kul-

makivi (Opetushallitus 2014, 31; Lahdes 1986, 146). Jaksottamista voi toteuttaa oppiaineen sisällä tai oppiainerajat ylittävästi. Kaikki muut Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 luettelossa (2014, 31) mainitut eheyttämissen tavat, eli rinnastaminen, kokonaisopetus, toiminnallisten aktiviteettien järjestäminen ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien järjestäminen perustuvat jaksottamiseen. Koska tähän tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat ovat toteuttaneet oppiainerajat ylittävää musiikinopetusta rinnastamalla sekä osa luokanopettajista toiminnallisia aktiviteettejä järjestämällä ja kokonaisopetuksen keinoin, niin voidaan olettaa kaikkien tähän tutkimukseen vastanneiden luokanopettajien toteuttaneen jaksottamista opetuksessaan.

Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat kuvailevat toteuttaneensa oppiainerajat ylittävää musiikinopetusta rinnastamalla (ks. Opetushallitus 2014, 31) eli opettamalla samaa teemaa samanaikaisesti useassa eri oppiaineessa. Kaikki tähän tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat ovat toteuttaneet rinnastamista musiikin oppiaineen osalta erityisesti niin, että musiikin oppituntien tanssien, laulujen, laululeikkien ja musiikkiliikunnan aiheet ovat liittyneet muiden oppiaineiden opiskeltaviin aiheisiin tai myös muilla oppitunneilla opiskeltaviin monialaisiin teemoihin. Lisäksi oppiainerajat ylittävässä musiikinopetuksessa on käytetty eheyttämistapana rinnastamista muun muassa barokin ja kansainvälisyysteeman opiskelussa. Opettajat 4 ja 8 ovat opettaneet oman alkuopetusluokkansa lisäksi alakoulun ylemmille vuosiluokille musiikkia, ja kertovat esimerkkinä, että barokin aikakausi -aihekokonaisuutta on käsitelty alakoulun yläluokilla historiaa, musiikkia ja kuvataidetta integroiden. Opettaja 4 kuvailee tehneensä barokin aikakauden opettamisessa yhteistyötä musiikin oppilaidensa luokanopettajan kanssa, joka oli opettanut aihekokonaisuuden muut oppiaineet. Opettaja 9 kertoo integroineensa Kalevalan päivän ja Aleksis Kiven päivän aikaan äidinkielen ja musiikin keskenään. Kalevalan päivän aikaan musiikin oppiaineessa alkoi viisikielisen kanteleen opetusjakso, jota ennen Kalevalateoksesta luettiin, miten Väinämöinen teki kanteleen, ja jakson aikana kerrottiin, miten Sammon ryöstö onnistui Väinämöisen taianomaisen kanteleensoiton an-

siosta. Opettaja 9 ei mainitse Kalevala-aiheen opiskeluun liittyen, että opiskel-tiinko aihekokonaisuutta eri oppiaineissa samanaikaisesti eli rinnastamalla, pe-räkkäin eli oppiainerajat ylittävästi jaksottamalla vai hyödynnettiinkö opiske-lussa näitä molempia eheyttämistapoja (ks. Opetushallitus 2014, 31). Opettaja 4 kertoo avaruusaiheesta, jota opiskeltiin muun muassa tekemällä kuvataiteessa ryhmätyöt planeettoineen, raketteineen ja avaruusolioineen, kuuntelemalla avaruusmusiikkia, liikkumalla avaruusastronautteina ja laulamalla avaruusai-heisia lauluja. Näiden esimerkkien lisäksi tulee huomata, että myös monenlais-ten teemojen ja oppimiskokonaisuuksien opiskelu voidaan toteuttaa kokonaan tai osittain rinnastamalla.

Toiminnallisten aktiviteettien (ks. Opetushallitus 2014, 31) järjestämisen kuvausta vastaten yli puolet opettajista (5/9), opettajat 1, 4, 6, 7 ja 9, mainitsevat käyttämään oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tapana tapahtumien ja juhlien musiikillisen ohjelmiston ja esitysten harjoittelemisen ja esittämisen. Lisäksi opettajat 4 ja 6 kertovat koko koulun yhteisen teeman opiskelusta. Opet-taja 4 kertoo koulussa toteutetusta Itämeri-viikosta, jonka aikana oppilaat teki-vät ja opiskelivat monipuolisesti Itämereen liittyviä asioita, ja johon sisältyi Itämeri-aiheisten laulujen ja musiikin kuuntelua ja laulamista. Opettaja 6 kertoo koko koulun yhteisestä kansainvälisyys-teemasta, jota käsiteltäessä musiikki, ilmaisu, äidinkieli, kuvataide ja ympäristöoppi integroituivat keskenään. Kan-sainvälisyys-teemaa opiskeltaessa jokaiselle luokalle valikoitui oma nimikko-maa, johon liittyen muun muassa kerättiin näyttelyä, tehtiin näytelmää ja kuva-taidetta, opiskeltiin maan historiaa ja tutustuttiin nimikkomaan musiikkiin muun muassa harjoittelemalla lauluja nimikkomaan kielellä.

Oppiainerajat ylittävää ja oppiaineiden opetusta eheyttävää musiikinope-tusta määriteltessään sekä opettaja 8 että opettaja 2 kertovat kokonaisopetukses-ta. Opettaja 8 toteaa, että kokonaisopetus painottuu erityisesti alkuopetuksessa, ja kokonaisopetuksessa lähes kaikki opetus toteutetaan eheytyttynä. Opettaja 2 kuvailee, että kokonaisopetuksessa musiikki on osa kaikkea opetusta ja kuuluu teeman opiskeluun. Opettaja 2 jatkaa, että musiikki ei ole sidottu tiettyyn ai-

kaan tai kellonaikaan, vaan sopii ”välipalaksi” milloin vain. Opettaja 2 kuvailee, että kokonaisopetus on osa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 mukaista toimintakulttuuria, jolloin hän näkee oppiainerajat ylittävän opetuksen olevan jo itsessään tavoitteena. Opettaja 2 kuvailee, että kokonaisopetuksessa oppilas saa kokonaiskuvan jostakin ilmiöstä, ja aiheeseen sopiva musiikki täydentää oppimista. Opettaja 8 puolestaan toteaa, että alkuopetuksessa eheyttävien oppimiskokonaisuuksien luomiseen on monenlaisia mahdollisuuksia, esimerkiksi vuodenaajat, joita hän kertoo opettaneensa hyvin kokonaisvaltaisesti kuvataidetta, äidinkieltä, liikuntaa ja musiikkia integroiden. Opettaja 8 kuvailee pyrkivänsä lähes päivittäin löytämään yhteyksiä, joiden pohjalta oppiaineita voisi integroida toisiinsa kokonaisopetuksessa.

4.4 Oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen edut

Tähän tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat näkevät oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen etuina eri oppiaineiden tavoitteiden tukemisen, oppimismotivaation ja oppimisen mielekkyyden lisäämisen, yhteisöllisyyden ja yhteistyötaitojen vahvistamisen, oppilaiden kokonaispersoonallisuuden kehityksen tukemisen, asiakokonaisuuksien ymmärtämisen tukemisen, oppilaiden keskittymisen edistämisen sekä oppilasryhmän tarpeisiin vastaamisen. Yhteenvedo tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien kuvailemista oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen etujen yläluokista esitetään taulukossa 8.

Taulukko 8. Oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen edut luokanopettajien näkemysten mukaan

Oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen edut
eri oppiaineiden tavoitteiden tukeminen
oppilasryhmän tarpeisiin vastaaminen
asiakokonaisuuksien ymmärtämisen tukeminen
oppilaiden keskittymisen edistäminen
oppimismotivaation ja oppimisen mielekkyyden lisääminen
yhteisöllisyyden ja yhteistyötaitojen vahvistaminen
oppilaiden kokonaispersoonallisuuden kehityksen tukeminen

Eri oppiaineiden tavoitteiden tukeminen. Yli puolet opettajista (6/9), opettajat 1, 3, 4, 6, 8 ja 9, mainitsee oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen etuna eri oppiaineiden tavoitteiden tukemisen. Opettaja 1 kuvailee musiikin integroinnin etuna muiden muassa äidinkielen ja liikunnan tavoitteiden tukemisen. Opettaja 1 toteaa, että äidinkieleen integroituna musiikki on merkittävä apu lukemaan oppimisessa. Lisäksi opettaja 1 näkee, että liikunnassa musiikki tukee liikkeen oppimista. Hän toteaa, että esimerkiksi tanssit on helpompi oppia, kun laulu on tuttu, koska silloin oppilaat pystyvät laulamaan mukana ja muistavat liikkeen sanojen avulla. Opettaja 1 kertoo, että uimaopetuksessa on laulettu yhteislaulu, jonka jälkeen on menty veden alle, ja musiikin avulla arimmat oppilaat ovat uskaltaneet tehdä muiden mukana. Opettaja 3 kertoo näkevänsä runsaasti etuja musiikin liittämässä alkuopetuksen oppiaineisiin, ja kuvailee musiikin olevan itselleen luonteva väline lasten maailmankuvan, tietämyksen ja tunnemaailman laajentamiseen. Opettaja 3 kuvailee musiikin rikastuttavan oppiainekokonaisuuksia. Lisäksi opettaja 3 näkee etuna sen, että musiikki lisää opetuksen elämyksellisyyttä sekä edistää oppilaiden suvaitsevaisuutta ja erilaisuuden ymmärtämistä. Opettaja 4 toteaa, että moni oppilas voi esimerkiksi laulun sanojen avulla oppia hankaliakin asioita, kuten aakkosia ja kertotauluja. Lisäksi opettaja 4 näkee, että esimerkiksi rytmiharjoitukset, keho-rytmit ja sanojen rytmiriittely kehittävät oppilaiden rytmitajua ja tavuttami-

sen taitoa, ja siten tukevat myös lukemaan ja kirjoittamaan oppimista. Vastavasti opettaja 9 kuvailee oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen etuna sen, että rytmien ja tavutuksen oppiminen tukevat toisiaan. Lisäksi hän näkee etuna sen, että lapsi oppii jäsentämään ääniympäristöön. Opettaja 6 kuvailee, että musiikki elävöittää muiden oppiaineiden tunteja ja musiikin avulla monet asiat jäävät paremmin mieleen. Opettaja 6 näkee etuina, että musiikki auttaa monien asioiden oppimisessa, antaa lapsille keinoin ilmaista itseään ja purkaa tuntemuksiaan sekä löytää syvyyttä opiskeltavista asioista. Lisäksi opettajat 8 ja 9 toteavat, että klassisen taustamusiikin kuuntelun ja esimerkiksi musiikkipiirtämisen etuna on se, että samalla oppilaat tutustuvat klassisen musiikin teoksiin.

Näen paljon etuja musiikin liittämässä alkuopetukseen, koska soitan itse paljon ja musiikki on minulle luonteva väline laajentaa lasten maailmakuvaa, tietämystä ja tunnemaailmaa. Kaiken kaikkiaan musiikki rikastuttaa oppiainekokonaisuuksia. (Opettaja 3)

Oppilasryhmän tarpeisiin vastaaminen. Yli puolet opettajista (5/9), opettajat 1, 4, 5, 6 ja 7, näkee oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen etuna oppilasryhmän tarpeisiin vastaamisen. Opettaja 1 mainitsee etuna musiikin käyttämisen pieninä tuokioina ja toteaa kokonaisen oppitunnin ainoastaan musiikkia olevan liikaa monelle oppilaalle, varsinkin 1. luokkalaisille. Lisäksi opettaja 1 kuvailee, että joidenkin oppilaiden on helppoa omaksua asioita nimenomaan musiikin kautta. Opettaja 5 kuvailee etuna sen, että lasten erilaisuus ja erilaiset taidot pääsevät esille. Opettaja 5 mainitsee etuna vaihtelun ja tekemisen rikauden. Myös opettaja 6 kuvailee musiikin tuovan vaihtelua ja virkistystä muiden oppiaineiden tunneille ja elävöittävän opetusta. Vastavasti opettaja 4 mainitsee etuna sen, että oppiainerajat ylittävä musiikinopetus lisää opetuksen vaihtelevuutta, innostavuutta, monipuolisuutta, kokonaisvaltaisuutta ja mielekkyyttä. Opettaja 4 toteaa, että lapset oppivat eri tavoilla, ja osalle lapsista nimenomaan musiikillinen aines saattaa olla ratkaisevassa roolissa asioiden oppimisen ja muistamisen kannalta. Opettaja 4 kertoo, että hänellä on tällä hetkellä iso, rauhaton ja erittäin haastava luokka, joka hyötyy siitä, että opiskeltavia

asioita käsitellään välillä musiikin avulla, koska niin saadaan päivään pieniä taukoja, monipuolisuutta, toiminnallisuutta ja vaihtelevia työtapoja. Myös opettaja 7 kuvailee, että erilaisilla oppijoilla opiskeltavan asian käsitteleminen toiminnallisesti ja musiikkia apua käyttäen helpottaa asioiden omaksumista, mieleen painamista ja muistista palauttamista. Lisäksi opettaja 7 mainitsee, että musiikki osana opetusta tukee suomi toisena kielenä -oppilaiden suomenkielen sanaston ja käsitteiden oppimista.

Erilaisilla oppijoilla opeteltavan asian käsitteleminen toiminnallisesti ja musiikkia apuna käyttäen helpottaa omaksumista ja mieleen painamista kuten myös muistista palauttamista. (Opettaja 7)

Asiakokonaisuuksien ymmärtämisen tukeminen. Yli puolet opettajista (5/9), opettajat 2, 4, 5, 8 ja 9, kuvailee oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen etuna asiakokonaisuuksien ymmärtämisen tukemisen. Opettaja 2 toteaa, että Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2014 kuuluu kokonaisopetus, jolloin oppiainerajat ylittävä opetus on jo itsessään tavoitteena. Hän kuvailee, että musiikin avulla on helppo päästä uuden opetussuunnitelman laaja-alaisiin osaamistavoitteisiin liittyen erityisesti kulttuuriseen osaamiseen, vuorovaikutukseen ja ilmaisuun, tieto- ja viestintäteknologiseen osaamiseen musiikkiteknologian muodossa sekä ajatteluun ja oppimaan oppimiseen. Opettaja 2 toteaa opiskelun olevan mielekkäämpää, kun se on monipuolisempaa, eikä musiikki ole muusta opetuksesta irrallista. Lisäksi opettaja 2 näkee etuna sen, että aiheeseen sopiva musiikki täydentää oppimista ja oppiainerajat ylittävän opetuksen avulla oppilas saa kokonaiskuvan ilmiöstä. Vastaavasti opettaja 4 mainitsee etuna sen, että musiikki yhdistää, kokoaa ja liittää asioita oppiainerajat häivyttäväksi kokonaisuuksiksi, kun aiheeseen liittyvän musiikin avulla syvennetään oppimista. Hän kuvailee, että oppiainerajat ylittävän opetuksen keinoin oppimisesta saadaan kokonaisvaltaisempaa. Vastaavasti opettaja 5 kuvailee etuna sen, että oppiainerajat ylittävä musiikinopetus lisää opiskelun monialaisuutta. Myös opettaja 8 näkee oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen etuna oppi-

misen kokonaisvaltaisuuden lisääntymisen ja saman ilmiön tarkastelemisen eri tieteenalojen näkökulmasta, mikä edistää ilmiöiden moniulotteisuuden sekä asioiden välisten suhteiden ja riippuvuuksien ymmärtämistä. Opettaja 8 toteaa, että oppiainerajat ylittävä musiikinopetus auttaa oppilaita yhdistämään eri tiedonalojen tietoja ja taitoja, ja ymmärtämään kokonaisuuksia eri tiedonaloja yhdistellen. Opettaja 8 kuvailee, että kokonaisuuksien tarkastelu ohjaa tietojen soveltamiseen, mikä mahdollistaa kokemukset osallistumisesta tiedon yhteisölliseen rakentamiseen. Opettaja 8 näkee etuna sen, että oppilaat ymmärtävät opiskeltavien asioiden merkityksen oman elämänsä kannalta saaden aineksia oman maailmankuvansa rakentamiseen. Opettaja 9 mainitsee etuna kokonaisvaltaiset kokemukset ja sen, että oppilas oppii liittämään musiikin eri tilanteisiin, eikä vain musiikin tunneille.

Lapsi saa kokonaisvaltaisia kokemuksia. Lapsi oppii liittämään musiikin eri tilanteisiin; se ei kuulu vain musiikkitunneille. (Opettaja 9)

Oppilas saa kokonaiskuvan jostakin ilmiöstä ja aiheeseen sopiva musiikki täydentää oppimista. (Opettaja 2)

Sen avulla on mahdollista tehdä opiskeltavien asioiden välisten suhteiden ja riippuvuuksien ymmärtäminen. (Opettaja 8)

Oppilaiden keskittymisen edistäminen. Yli puolet opettajista (5/9), opettajat 1, 4, 6, 8 ja 9, kuvailee oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen etuna oppilaiden keskittymisen edistämisen. Opettajat 1 ja 6 mainitsevat musiikin toimivan oppilaita rauhoittavana tekijänä. Opettajat 4 ja 6 kertovat, että musisoititauot oppitunneilla rauhoittavat oppilaita niin, että musisoinnin jälkeen he pystyvät keskittymään opiskeluun paremmin. Myös opettaja 8 ja 9 näkevät musiikin edistävän oppilaiden keskittymistä ja rauhoittumista. Opettaja 8 kertoo, että musiikin soidessa esimerkiksi kuvataidetyöskentelyn taustalla oppilaat jaksavat keskittyä erittäin hyvin, ja tarinan kuuntelun taustalla soiva hiljainen musiikki rauhoittaa oppilaita. Vastaavasti opettaja 9 kertoo, että esimerkiksi

äidinkielen tunnilla hiljaisen työskentelyn taustalla soiva musiikki rauhoittaa oppilaita.

Äidinkielen tunneilla hiljaisen työn taustalla soi klassinen musiikki, joka rauhoittaa ja toisaalta myös musiikin tavoitteet toteutuvat, kun lapset oppivat tuntemaan ja tunnistamaan klassikkoja. (Opettaja 9)

Olen huomannut, että kun oppilaat tekevät jotain kuvataidetyötäkin, niin he keskittyvät valtavan hyvin siihen työhön, kun taustalla soi musiikki. (Opettaja 8)

Oppimismotivaation ja oppimisen mielekkyyden lisääminen. Yli puolet opettajista (6/9), opettajat 1, 2, 4, 6, 7 ja 8, mainitsee oppiainerajat ylittävässä musiikinopetuksessa oppimismotivaation ja oppimisen mielekkyyden lisäämiseen liittyviä etuja. Opettaja 1 toteaa, että musiikin integrointi liikuntaan tekee toiminnasta motivoivaa. Opettaja 2 kuvailee, että opiskelu on mielekkäämpää, kun se on monipuolisempaa, eikä musiikki ole muusta opiskelusta irrallista. Opettaja 5 mainitsee etuna sen, että musiikki piristää ja innostaa oppilaita. Opettaja 6 näkee etuna yhdessä tekemisen riemun kokemisen. Opettaja 6 kertoo musisoinnin olevan hänen oppilailleen todella mielekäästä, ja kuvaileekin oppilaidensa olevan erittäin pettyneitä, jos koulupäivään ei kuulu lainkaan musiikkia. Opettaja 7 kuvailee oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen etuina, että lapset osallistuvat innokkaasti, lähtevät välitunneille hymyillen ja lauleskelevat opittuja asioita kotiin lähtiessään. Opettaja 4 kuvailee etuna sen, että oppimisesta tulee oppilaille mielekkäämpää, ja oppilaat saavat positiivisia oppimiskokemuksia. Opettaja 8 näkee etuna sen, että oppilaat oppivat ymmärtämään koulussa opiskeltavien asioiden merkityksen omassa elämässä kannalta.

Se tavallaan tekee oppimisen kokonaisvaltaisemmaksi, monipuolisemmaksi, mielekkäämmäksi, vaihtelevammaksi ja innostavammaksi. Se laajentaa oppimista ja monipuolistaa sitä asiaa. (Opettaja 4)

Yhteisöllisyyden ja yhteistyötaitojen vahvistaminen. Yli puolet opettajista (5/9), opettajat 3, 4, 5, 6 ja 7, näkee oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen etujen liittyvän yhteisöllisyyden ja yhteistyötaitojen vahvistamiseen. Opettaja 3 mainitsee etuna oppilaiden suvaitsevaisuuden ja erilaisuuden ymmärtämisen edistämisen. Opettaja 4 kuvailee, että musisoimiseen liittyy yhteistoimintaa, mikä edistää yhteisöllisyyttä. Opettaja 5 mainitsee etuna, että musiikki antaa tilaa erilaisuudelle ja yhdessä kasvamiselle. Opettaja 6 kuvailee yhdessä tekemisen ja yhteislaulun lisäävän luokkahenkeä ja musiikin olevan keino kokea yhdessä tekemisen riemua. Opettaja 7 mainitsee etuna sosiaalisten taitojen kehittymisen tukemisen sekä yhteisöllisyyden ja oppilaiden osallisuuden tukemisen myös monikulttuurisesta näkökulmasta.

-- Jotenkin musisoimisessa tulee sellaista yhteisöllisyyttä, yhteistoimintaa ja sellaista. Siinä on niin paljon sellaista, mikä tulee siinä kaupan päälle. (Opettaja 4)

Oppilaan kokonaispersoonallisuuden kehityksen tukeminen. Yli puolet opettajista (6/9), opettajat 3, 4, 5, 6, 7 ja 8, mainitsee oppiainerajat ylittävällä musiikinopetuksella etuja, jotka liittyvät oppilaan kokonaispersoonallisuuden kehityksen tukemiseen. Opettaja 3 kuvailee, että musiikki on hänelle luonteva väline laajentaa lasten maailmakuvaa ja tunnemaailmaa sekä lisätä suvaitsevaisuutta ja erilaisuuden ymmärtämistä. Opettaja 4 näkee etuna, että musiikki on keino vahvistaa oppilaan minäkuvaa ja tarjota positiivisia oppimiskokemuksia. Opettaja 7 mainitsee etuna oppilaan itsetunnon ja sosiaalisten taitojen kehittymisen. Opettaja 5 kuvailee etuna oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukemisen ja sen, että lasten erilaiset taidot huomataan. Lisäksi opettaja 5 toteaa musiikin antavan tilaa erilaisuudelle ja yhdessä kasvamiselle sekä olevan vahva itseilmaisun keino. Opettaja 5 kuvailee, että jos oppilas oppii hyväksymään oman äänensä ja tavan musisoida, niin hänen itsetuntemuksensa ja -varmuutensa kasvavat. Opettaja 6 mainitsee, että musiikki antaa lapsille keinoin käyttää luovuuttaan, ilmaista itseään, oppia itsestään ja purkaa tuntemuksiaan. Vastaavasti opettaja 8 kuvailee oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen etuna sen, että

sen avulla voidaan käsitellä erilaisia tunnetiloja ja kokemuksia. Lisäksi opettaja 8 mainitsee etuna sen, että oppilaat oppivat ymmärtämään opiskeltujen asioiden merkityksen omassa elämässään, ja saavat siten aineksia oman maailmankuvansa rakentamiseen.

No se on hyvinkin opetusta rikastuttavaa. Sen avulla voi käsitellä vaikka erilaisii tunnetiloja, erilaisia kokemuksia. (Opettaja 8)

Ajattelen myös, että musiikki on yksi keino vahvistaa oppilaan minäkuvaa ja tuoda lisää positiivisia oppimiskokemuksia. (Opettaja 4)

4.5 Oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen edellytykset

Tähän tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat näkevät oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen edellytyksenä opettajan ammatillisen kompetenssin ja motivaation integroida musiikkia opetukseen, eheyttämistä edistävän yhteistyön opettajien välillä, oppilasryhmän tarpeiden ja mahdollisuuksien huomioiden sekä opetukseen soveltuvat välineet ja tilat. Opettajan ammatillinen kompetenssi toimii yläluokkana siihen liittyville edellytyksille. Luokanopettajien kuvaamia opettajan ammatilliseen kompetenssiin liittyviä edellytyksiä ovat opettajan musiikillinen taitotaso ja musiikin aineenhallinta, kyky integroida opetusta ja eri oppiaineiden aineenhallinta sekä opettajan innostavuus, kannustavuus, heittäytymiskyky, luovuus, innovatiivisuus sekä ryhmänhallinta- ja organisointitaidot. Yhteenveto tähän tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien näkemysten mukaisista oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen edellytyksistä esitetään taulukossa 9.

Taulukko 9. Oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen edellytykset luokanopettajien näkemysten mukaan

Edellytykset
opettajan ammatillinen kompetenssi
opettajan motivaatio integroida musiikkia opetukseen
eheyttämistä edistävä yhteistyö opettajien välillä
välineet ja tilat
oppilasryhmän tarpeiden ja mahdollisuuksien huomioiminen

Opettajan ammatillinen kompetenssi. Enemmistö opettajista (6/9), opettajat 1, 4, 5, 6, 7 ja 8, mainitsee oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen edellytyksenä opettajan ammatilliseen kompetenssiin liittyviä tekijöitä. Yli puolet opettajista (6/9), opettajat 1, 4, 5, 6, 7 ja 8, näkevät oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen edellytysten liittyvän opettajan musiikilliseen taitotasoon ja musiikin aineenhallintaan. Opettajat 1 ja 6 näkevät edellytyksenä opettajan kohdallaisen musiikillisen taitotason. Opettaja 6 lisää, että soittotaidottoman opettajan osalta edellytyksenä ovat valmiudet opettaa ja hyödyntää musiikkia muulla tavoin, esimerkiksi cd-levyjen avulla. Vastaavasti opettaja 7 mainitsee haasteena opettajien vaihtelevan musiikillisen taitotason, mutta näkee, että musiikillista taitotasoa voi tarvittaessa kompensoida omalla innostuksella ja yrittämisellä. Myös opettajat 4 ja 5 kuvailevat, että edellytykset liittyvät opettajan taitoihin, ja toteavat opettajan soittotaidon helpottavan oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen toteuttamista. Opettaja 4 lisää, että soittotaidottomuus ja heikot musiikilliset taidot rajoittavat oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen toteuttamista. Opettaja 8 kuvailee edellytyksenä, että opettajan pitää olla jossain määrin taitava musiikissa ja perehtynyt oppiaineeseen.

Opettajista yli puolet (5/9), opettajat 4, 5, 7 ja 8, näkee oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen edellytysten liittyvän opettajan kykyyn integroida opetusta ja eri oppiaineiden aineenhallintaan. Opettaja 8 kuvailee, että oppiainerajat ylittävä musiikinopetus edellyttää opettajalta laajahkoa tietämystä ja taitoa

yhdistää asioita eri oppiaineiden ja tieteenalojen näkökulmasta. Opettaja 8 toteaa, että edellytyksenä on paitsi riittävä pätevyys musiikin opettamiseen myös kyky löytää yhteyksiä musiikin ja muiden oppiaineiden välillä ja ilmiöiden sisällä. Hänen mukaansa oppiainerajat ylittävä musiikinopetus edellyttää myös kokemusta, jolloin noviisiopettaja ei välttämättä kykene laajaan oppiaineiden integrointiin, ellei hän ole musiikillisesti lahjakas. Opettajat 4 ja 7 kuvailevat edellytyksenä opettajan taidon oppilasryhmän mahdollisuuksien, kuten tarpeiden sekä kehitys- ja ikätason, huomioimiseen työtapojen valinnassa. Opettaja 5 toteaa, että uuden opetussuunnitelman (2014) mukainen opetus edellyttää vanhanaikaisen lukujärjestysajattelun unohtamista, ja oppiainejakoisen opiskelun sijaan opiskelua ilmiöpohjaisesti, teemoittain ja monialaisin oppimiskokonaisuuksin niin, että musiikkia hyödynnetään tarpeen mukaan mielekkäänä osana oppimiskokonaisuuksia.

Muita opettajan ammatilliseen kompetenssiin liittyviä oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen edellytyksiä ovat luokanopettajien kuvausten mukaan opettajan innostavuus ja kannustavuus, heittäytymiskyky, luovuus, innovatiivisuus sekä ryhmänhallinta- ja organisointitaidot. Opettaja 3 kuvailee, että musisointi on usein niin innostavaa oppilaille, että ryhmänhallinta vaikeutuu, ja vastaavasti opettaja 4 näkee toiminnallisuuden saattavan aiheuttaa oppilasryhmästä riippuen levottomuutta. Tähän liittyen opettaja 4 kuvailee oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen edellyttävän opettajalta vahvoja ryhmänhallinta- ja organisointitaitoja sekä jämäkkyyttä. Lisäksi opettaja 4 näkee, että oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen onnistumisen edellytyksenä on, että opettaja on kannustava ja innostava esimerkki oppilaille. Vastaavasti opettaja 5 mainitsee edellytyksenä opettajan heittäytymiskyvyn. Lisäksi opettaja 5 kuvailee, että luovuus ja ideoiden jakaminen muiden opettajien kanssa ovat edellytyksiä opetuksen kehittämisessä. Vastaavasti opettaja 8 toteaa, että oppiainerajat ylittävä musiikinopetus edellyttää opettajalta innovatiivisuutta ja halua kokeilla ja tehdä uutta. Opettaja 4 puolestaan kertoo, että uudenlaista, toiminnallista työmuotoa kokeiltaessa osa lapsista saattaa muuttua levottomaksi, mutta

lapset yleensä tottuvat pian. Opettaja 4 toteaakin, että monenlaista kannattaa kokeilla ja yrittää.

Opettajan motivaatio integroida musiikkia opetukseen. Yli puolet opettajista (5/9), opettajat 1, 4, 5, 7 ja 8, kuvailee oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen edellytyksenä opettajan motivaation integroida musiikkia opetukseen. Opettaja 1 mainitsee edellytyksenä opettajan motivaation käyttää musiikkia opetuksessa. Vastaavasti opettaja 4 näkee ehdottomana edellytyksenä opettajan innokkuuden ja motivaation. Opettaja 4 mainitsee opetuksen onnistumisen edellytyksenä myös sen, että opettajan tulee olla erittäin innostava esimerkiksi oppilaille. Hän lisää, että opettajan oma aktiivisuus on tärkeää. Opettaja 8 mainitsee oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen edellytyksenä, että luokanopettaja on kiinnostunut musiikista. Opettaja 8 näkee ongelmallisena opettajan liian oppialakeskeisen asenteen. Opettaja 7 kuvailee, että opettajan musiikillisen taitotason puutteita voi kompensoida yrittämisellä ja innokkuudella. Opettaja 5 kertoo, että jo ensimmäisen luokan oppilaat odottavat lukujärjestyksen etenevän oppiaineittain, ja kertookin käyttävänsä sanaa monitoimitunti niistä oppitunneista, joita ei kategorisoi mihinkään oppiaineeseen. Opettaja 5 toteaa, että on helppoa opettaa oppiainejakoisesti, kun taas oppiainerajat ylittävä opetus edellyttää luovuutta. Opettaja 5 näkeekin edellytyksenä opettajan motivaation toteuttaa oppiainerajat ylittävää opetusta.

Eheyttämistä edistävä yhteistyö opettajien välillä. Opettajat 4, 5 ja 6 näkevät oppiainerajat ylittävää musiikinopetuksen edellytyksenä eheyttämistä edistävän yhteistyön opettajien välillä. Opettaja 4 ja 9 kuvailevat, että oppiainerajojen ylittäminen ja oppiaineiden integroiminen onnistuvat parhaiten luokanopettajan oman luokan oppilaille, joille luokanopettaja opettaa musiikin lisäksi ainakin suurimman osan oppiaineista. Opettaja 4 kuitenkin toteaa, että mikäli luokanopettaja ei opeta musiikkia omalle luokalleen, niin musiikkia opettava opettaja ei välttämättä tiedä, mitä aiheita muussa opetuksessa milloinkin käsitellään. Opettaja 4 toteaakin, että tällöin luokanopettajan ja aineenopettajan yhteistyö, esimerkiksi keskustelu ja ideoiden jakaminen, edistävät merkit-

tävästi oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen toteutumista. Vastaavasti opettaja 6 kuvailee, että jos luokanopettaja ei opeta omalle luokalleen musiikkia, eikä ole kiinnostunut oppiainerajat ylittävästä musiikinopetuksesta, niin sitä on haastavaa toteuttaa työyhteisössä. Opettaja 5 näkee oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen edellytyksenä ajan löytämisen yhteistyölle muiden opettajien kanssa, ja toteaa, että oppiainerajojen häivyttämiseen tarvitaan opettajien yhteistyötä ja yhteistyötaitoja, luovuutta ja ideoiden jakamista.

Opetukseen soveltuvat välineet ja tilat. Opettajat 7 ja 2 mainitsevat oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen edellytyksenä opetukseen soveltuvat välineet ja tilat. Opettaja 7 kuvailee oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen edellyttävän opetuksessa tarvittavia välineitä sekä opetukseen soveltuvaa tilaa. Opettaja 4 mainitsee edellytyksenä, että soittimia on tarpeeksi ja monipuolisesti, ja käytössä on tietokone ja dokumenttikamera. Opettaja 2 kuvailee, että oppiainerajat ylittävä musiikinopetus edellyttää suunnittelua sen osalta, että isossa koulussa yhteiset soittimet pitää varata etukäteen saadakseen ne luokan omaan käyttöön.

Oppilasryhmän mahdollisuuksien ja tarpeiden huomioiminen. Opettajat 4 ja 7 mainitsevat oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen edellytyksenä oppilasryhmän mahdollisuuksien ja tarpeiden huomioimisen. Opettaja 7 toteaa, että oppilasryhmät ovat erilaisia ja toiset oppilaat innostuvat nopeammin ja toiset hitaammin. Vastaavasti opettaja 4 kuvailee, että oppiainerajat ylittävään musiikinopetukseen vaikuttaa se, miten innostuvainen ja vastaanottavainen oppilasryhmä on musisoinnin suhteen. Opettaja 7 toteaa oppilasryhmän määrittävän, miten laajasti opetusta on mahdollista eheyttää, koska työtavoissa tulee huomioida kyseisen oppilasryhmän ikä- ja kehitystaso, tarpeet ja mahdollisuudet. Vastaavasti opettaja 4 kuvailee, että ryhmästä riippuu, millä tavoin ja missä määrin oppiainerajat ylittävää musiikinopetusta voi toteuttaa. Opettaja 4 toteaa, että joskus esteenä voi olla erittäin haastava ryhmä, joka aiheuttaa rajoitteita. Hän kertoo välillä miettivänsä työtapojen valinnassa, tuovatko ne mukanaan häiritsevää levottomuutta.

4.6 Oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen haasteet ja esteet

Tähän tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien mainitsemia oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen haasteita ovat puutteet opettajan ammatillisessa kompetenssissa ja motivaatiossa integroida musiikkia opetukseen, resurssien puute, eheyttämistä tukevan yhteistyön haasteet opettajien välillä sekä oppilasryhmän rajoitteet. Oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen haasteena nähdään opettajan ammatillisen kompetenssin puutteet liittyen eri oppiaineiden aineenhallintaan ja kykyyn integroida opetusta sekä opettajan musiikilliseen taitotasoon. Oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen haasteena nähdään puutteet opettajan motivaatiossa integroida musiikkia opetukseen, johon liittyvinä haasteina mainitaan opettajan haluttomuus opettaa musiikkia ja oppialakeskeinen asenne.

Vastaavasti tähän tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien mainitsemia oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen esteitä ovat puutteet opettajan musiikillisissa taidoissa, aineenhallinnassa ja motivaatiossa integroida musiikkia opetukseen, resurssien puute, eheyttämistä edistävän yhteistyön haasteet opettajien välillä sekä haastava oppilasryhmä. Luokanopettajien kuvailemat oppiainerajat ylittävän musiikinopetukseen liittyvät haasteet ovat äärimmäisen yhteneväisiä heidän mainitsemiensa oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen esteiden kanssa, minkä vuoksi näitä tarkastellaan yhdessä oppiainerajat ylittävää musiikinopetusta hankaloittavina tekijöinä. Oppiainerajat ylittävää musiikinopetusta hankaloittavat tekijät ovat tähän tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien näkemysten mukaan puutteet opettajan ammatillisessa kompetenssissa ja kyvyssä integroida musiikkia opetukseen, eheyttämistä edistävän yhteistyön haasteet opettajien välillä, resurssien puute ja oppilasryhmän rajoitteet. Oppiainerajat ylittävää musiikinopetusta hankaloittavat tekijät esitetään taulukossa 10.

Taulukko 10. Oppiainerajat ylittävää musiikinopetusta hankaloittavat tekijät

Haasteet ja esteet
puutteet opettajan ammatillisessa kompetenssissa
puutteet opettajan motivaatiossa integroida musiikkia opetukseen
eheyttämistä edistävän yhteistyön haasteet opettajien välillä
resurssien puute
oppilasryhmän rajoitteet

Puutteet opettajan ammatillisessa kompetenssissa. Enemmistö opettajista (6/9), opettajat 3, 4, 5, 7, 8 ja 9, mainitsee oppiainerajat ylittävää musiikinopetusta hankaloittavina tekijöinä opettajan ammatilliseen kompetenssiin liittyviä puutteita. Puutteet opettajan ammatillisessa kompetenssissa liittyvät opettajan heikkoon musiikilliseen taitotasoon, puutteisiin musiikin aineenhallinnassa sekä eri oppiaineiden aineenhallintaan ja opetuksen integrointikykyyn. Opettajista yli puolet (6/9), opettajat 3, 4, 5, 7, 8 ja 9, näkee oppiainerajat ylittävää opetusta hankaloittavien tekijöiden liittyvän opettajan heikkoon musiikilliseen taitotasoon ja puutteisiin musiikin aineenhallinnassa. Opettaja 3 toteaa, että oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen haasteena saattaa olla opettajan oma soittaminen, etukäteen musiikkiin tutustuminen ja sopivan musiikin löytäminen tilanteeseen. Vastaavasti opettaja 4 mainitsee oppiainerajat ylittävää musiikinopetusta rajoittavana tekijänä sen, että opettaja ei ole soitto- tai musisointitaitoinen. Opettaja 5 kuvailee oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen haasteena ja esteenä sen, että opettajalla ei ole vahvoja musiikillisiä taitoja, minkä vuoksi hän ei välttämättä uskalla integroida musiikkia opetukseen tai tiedä miten sitä toteuttaisi. Opettaja 5 toteaa, että opettajan soittotaito helpottaa oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen toteuttamista, ja vastaavasti taas soittotaidoton joutuu näkemään enemmän vaivaa löytääkseen esimerkiksi opetukseen sopivia cd-levyjä. Opettaja 7 mainitsee haasteena opettajien vaihtelevan musiikillisen taitotason, mutta näkee, että musiikillista taitotasoa voi tarvittaessa kompensoida omalla innostuksella ja yrittämisellä. Esteenä opettaja 7 mainitsee sen, ettei opettaja henkilökohtaisten, esimerkiksi musiikillisten taitojen puutteesta johtu-

vien esteiden vuoksi pysty hyödyntämään musiikkia opetuksessaan. Vastaavasti opettaja 8 näkee haasteena sen, että opettajalla ei ole taitoja ja kokemusta musiikinopetukseen liittyen tai opettaja ei koe musiikkia itselleen vahvana osamisalueena. Opettaja 8 toteaaakin, että opettajan pitää olla jossain määrin taitava musiikissa ja perehtynyt oppiaineeseen. Opettaja 9 kuvailee oppiainerajat ylittävään musiikinopetuksen liittyvän ammatillisen yhteistyön olevan haastavaa, mikäli toisten opettajien musiikillisissa taidoissa on puutteita tai he ovat epämusikaalisia.

Lähes puolet opettajista (4/9), opettajat 1, 3, 5 ja 8, mainitsee oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen haasteena eri oppiaineiden aineenhallintaan ja opetuksen integrointikykyyn liittyviä tekijöitä. Opettaja 1 kuvailee haasteena sellaista opetuksellisten elementtien löytämisen, jotka edistävät opetuksen tavoitteiden toteutumista ”puuhastelun” sijaan. Opettaja 3 kuvailee, että haasteena on sopivan musiikin löytäminen tarvittavaan tilanteeseen. Opettaja 8 mainitsee opetuksen eheyttämisen esteenä opettajan liian oppialakeskeisen asenteen ja haasteena sen, että opettajalla tulee olla laajahkoa tietämystä sekä taitoa yhdistää asioita eri oppiaineiden ja tieteenalojen näkökulmasta. Vastaavasti opettaja 7 näkee haasteena mustavalkoisen tavan ajatella, että esimerkiksi lukutunneilla kuuluu lukea, eikä laulaa tai leikkiä. Opettaja 5 kuvailee haasteena, että on niin helppo ajatella opetusta oppiaineisiin kategorisoituna ja kaavoittua siihen. Hän kuvailee, että jo ensimmäisen luokan oppilaat haluavat usein tietää, minkä oppiaineen tunti on seuraavaksi ja ovat hämmentyneitä, kun hän vastaa seuraavan oppitunnin olevan monitoimitunti. Opettaja 5 kertoo käyttävänsä monitoimitunti-sanaa kuvaamaan sellaisia oppitunteja, joita hän ei kategorisoi mihinkään oppiaineeseen.

Puutteet opettajan motivaatiossa integroida musiikkia opetukseen. Lähes puolet opettajista (4/9), opettajat 5, 7, 8 ja 9, näkee oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen haasteena puutteet opettajan motivaatiossa integroida musiikkia opetukseen, johon liittyvinä haasteina mainitaan haluttomuus opettaa musiikkia ja opettajan oppialakeskeinen asenne. Opettaja 9 mainitsee op-

piainerajat ylittävän musiikinopetuksen haasteena muiden opettajien haluttomuuden opettaa joitain asioita, esimerkiksi tansseja. Opettaja 7 mainitsee esteenä sen, jos luokanopettaja ei halua hyödyntää musiikkia opetuksessaan. Vastaavasti opettaja 8 näkee esteenä sen, ettei luokanopettaja ole kiinnostunut musiikista. Lisäksi opettaja 8 näkee opetuksen eheyttämisen esteenä opettajan liian oppialakeskeisen asenteen. Vastaavasti opettaja 7 mainitsee haasteena mustavalkoisen tavan ajatella, että esimerkiksi lukutunneilla kuuluu lukea, eikä laulaa tai leikkiä. Myös opettaja 5 kuvailee haasteena sen, että opetusta on niin helppo kategorisoida oppiaineisiin ja kaavoittua siihen. Hän toteaa, että jo ensimmäisen luokan oppilaat odottavat lukujärjestyksen etenevän oppiaineittain, ja kertoo käyttävänsä sanaa monitoimitunti tunneista, joita ei kategorisoi mihinkään oppiaineeseen.

Eheyttämistä edistävän yhteistyön haasteet opettajien välillä. Lähes puolet opettajista (4/9), opettajat 4, 5, 6 ja 9, näkee oppiainerajat ylittävää musiikinopetuksesta hankaloittavana tekijänä eheyttämistä edistävän yhteistyön haasteet opettajien välillä. Opettaja 4 näkee ongelmallisena sen, että mikäli luokanopettaja ei opeta musiikkia omalle luokalleen, niin musiikkia opettava opettaja ei välttämättä tiedä, mitä aiheita muussa opetuksessa milloinkin käsitellään. Vastaavasti opettaja 6 kuvailee, että jos luokanopettaja ei opeta omalle luokalleen musiikkia, eikä ole kiinnostunut oppiainerajat ylittävästä musiikinopetuksesta, niin sitä on vaikeampi toteuttaa työyhteisössä. Opettaja 9 kuvailee, että jollain luokilla on eri opettajat musiikissa, äidinkielessä, kuvataiteessa ja liikunnassa, mikä vaikeuttaa oppiainerajat ylittävää opetusta. Opettaja 9 lisää, että tällöin oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen toteuttamista voivat hankaloittaa puutteet toisten opettajien taidoissa, kuten musikaalisuudessa tai rytmittajussa, sekä haluttomuus opettaa joitain asioita, esimerkiksi tansseja. Opettaja 9 kuvailee, että oppiainerajojen ylittäminen ja oppiaineintegraatio onnistuu parhaiten opettajan omalle luokalle, jolle opettaa kaikkia oppiaineita. Opettaja 5 mainitsee oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen haasteena ajan löytämisen yhteistyölle muiden opettajien kanssa, ja toteaa, että oppiainerajojen häivy-

tämiseen tarvitaan opettajien yhteistyötä ja yhteistyötaitoja, luovuutta ja ideoiden jakamista.

Resurssien puute. Lähes puolet opettajista (5/9), opettajat 2, 4, 6, 7 ja 9, näkee oppiainerajat ylittävää musiikinopetusta hankaloittavien tekijöiden liittyvän resurssien eli ajan, rahan, välineiden tai tilan puutteeseen. Opettaja 4 mainitsee haasteena sen, jos materiaaliset ja fyysiset seikat eivät ole kunnossa, esimerkiksi jos ei ole käytössä tarvittavia välineitä, kuten pianoa ja muita soittimia tai opetukseen soveltuvaa tilaa. Opettaja 7 kuvailee esteenä vähäisen tai huonokuntoisen välineistön ja rahan puutteen. Tähän liittyen opettaja 2 toteaa, että isossa koulussa yhteisiä soittimia ei voi vain käydä hakemassa, vaan ne tulee varata etukäteen, mikä vaatii suunnittelua. Opettaja 7 kuvailee ajallisena haasteena kouluarjen vaihtelevuuden, varsinkin kiireisten ajankohtien, kuten alkusyksyn, joulun ja loppukevään, osalta. Lisäksi opettaja 7 mainitsee haasteena vähäisen musiikin oppiaineen tuntimäärän, joka on 1. luokalla yksi oppitunti musiikkia viikossa, ja 2. luokalla kaksi oppituntia musiikkia viikossa. Opettaja 6 kuvailee haasteena ajan puutteen, jonka vuoksi ei aina ehdi ottamaan musiikkia muille oppitunneille niin paljon kuin haluaisi. Opettajat 2 ja 9 mainitsevat oppiainerajat ylittävää musiikinopetusta hankaloittavina tekijöinä opettajan lukujärjestykseen liittyviä ongelmia. Opettaja 2 mainitsee esteenä sellaiset lukujärjestyksen oppitunnit, jotka on esimerkiksi erityisopetusjärjestelyjen vuoksi pidettävä aina samaan aikaan. Lisäksi opettaja 2 toteaa, että isossa koulussa soittimet pitää varata etukäteen, mikä vaatii suunnittelua. Hän lisää, että kokonaisopetuksessa on usein vaikeampi arvioida tarkkaan, milloin musiikkihetki on päivän aikana. Opettaja 9 mainitsee haasteina ja esteinä lukujärjestykseen liittyvät ongelmat.

Oppilasryhmän rajoitteet. Opettajat 3, 4 ja 7 näkevät oppiainerajat ylittävää musiikinopetusta hankaloittavana tekijänä oppilasryhmään liittyvät rajoitteet. Opettaja 3 kuvailee, että joitain lapsia musisointi voi häiritä kovaäänisyyden vuoksi. Lisäksi opettaja 3 kuvailee, että musisointi on usein niin innostavaa lapsille, että lapset unohtavat helpommin kuunnella opettajaa ja ryhmänhallinta

vaikeutuu. Opettaja 7 toteaa, että opettavat ryhmät ovat erilaisia, ja toiset ryhmät innostuvat toiminnasta nopeammin ja toiset hitaammin. Opettaja 7 näkee oppilasryhmän määrittävän, miten laajasti opetusta on mahdollista eheyttää, koska työtavoissa tulee huomioida kyseisen oppilasryhmän tarpeet ja mahdollisuudet. Vastaavasti opettaja 4 toteaa, että ryhmästä riippuu, millä tavoin ja missä määrin oppiainerajat ylittävää musiikinopetusta voi toteuttaa. Opettaja 4 kuvailee, että joskus esteenä voi olla erittäin haastava ryhmä, joka aiheuttaa rajoitteita. Hän kertoo välillä miettivänsä työtapojen valinnassa, tuovatko ne mukanaan häiritsevää levottomuutta. Opettaja 4 kuvailee, että haasteellisuutta voi aiheuttaa se, ettei ryhmä ole vastaanottavainen ja innostuvainen musisoinnin suhteen. Hän toteaa, että lapsilla on monenlaisia ennakkokäsityksiä ja -ajatuksia, ja toiset lapset pitävät musisoinnista enemmän kuin toiset, mutta useimmiten lapset on mahdollista saada innostumaan toiminnasta. Opettaja 4 kuvailee, että joillekin oppilaille siirtymät ja uudenlainen toiminta voi aiheuttaa haasteita, mutta toteaa, että lapset tottuvat yleensä uusiin työtapoihin nopeasti. Opettaja 4 toteaa, että riskejä kannattaa ottaa ja monenlaista kannattaa yrittää. Hän lisää, että toisinaan musisoinnilla saa eriomaisen tauon muuhun opiskeluun, joka edistää työrauhan ja keskittymisen ylläpitämistä.

5 POHDINTA

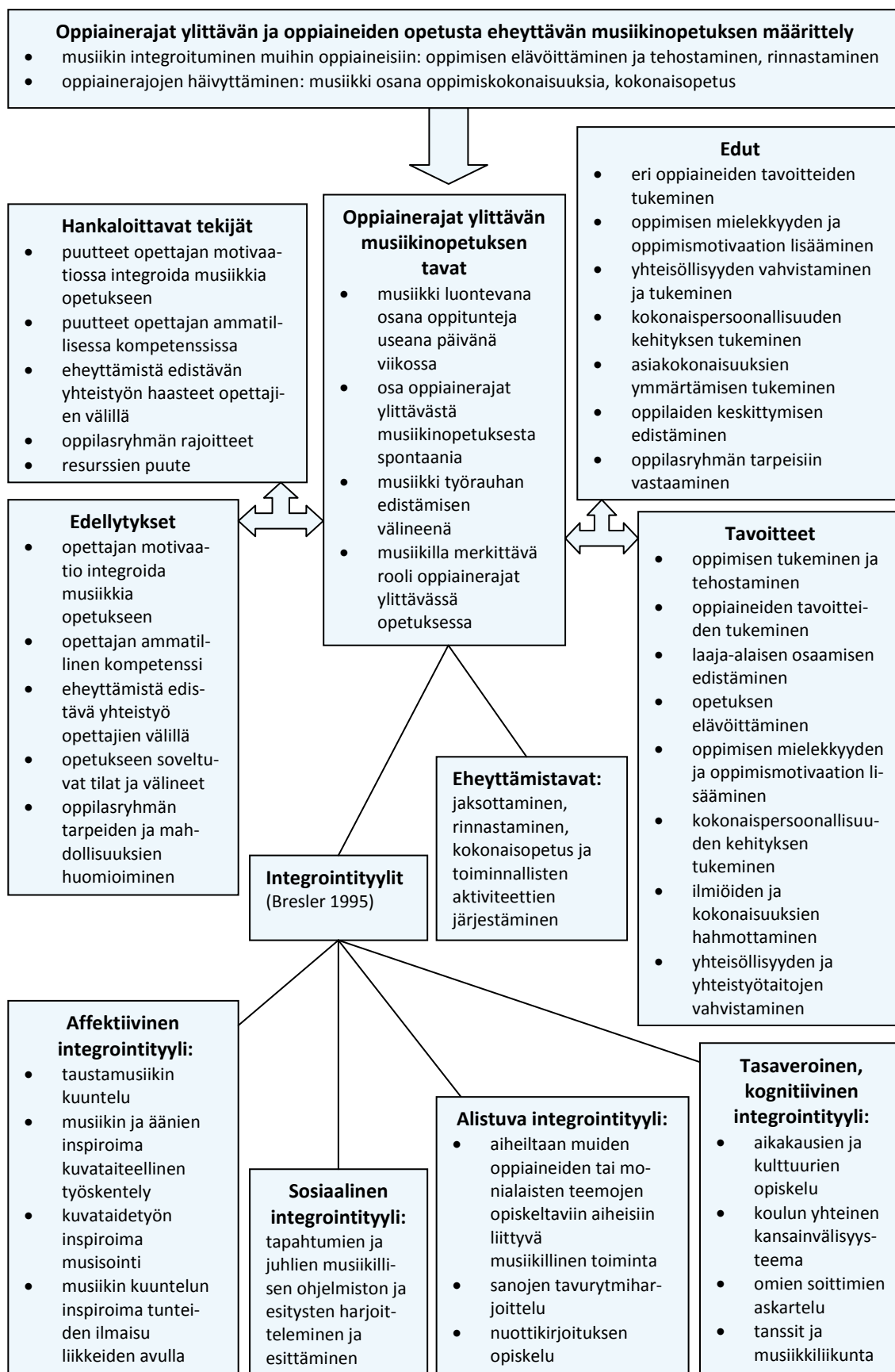
Tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä on rakentaa ymmärrystä siitä, miten luokanopettajat ymmärtävät oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen, ja miten he ovat toteuttaneet oppiainerajat ylittävää musiikinopetusta käytännössä. Tutkimuksessa selvitettiin, miten luokanopettajat määrittelevät oppiainerajat ylittävän ja oppiaineiden opetusta eheyttävän musiikinopetuksen. Lisäksi selvitettiin, minkälaisia tavoitteita luokanopettajat näkevät oppiainerajat ylittävällä musiikinopetuksella luokilla 1-2, sekä minkälaisia etuja, esteitä, haasteita ja edellytyksiä he oppiainerajat ylittävään musiikinopetukseen liittävät. Tutkimuksessa tavoiteltiin ymmärrystä siitä, millä tavoin luokanopettajat ovat toteuttaneet oppiainerajat ylittävää musiikinopetusta alkuopetuksessa. Aineiston analysoinnissa sekä tulosten esittämisessä ja tarkastelussa käytettiin apuna erityisesti Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (Opetushallitus 2014, 31) lueteltuja eheyttämisen tapoja sekä Breslerin (1995, 33-34) kuvaamia taito- ja taideaineiden integrointityylejä.

5.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tärkeimmät tulokset ja niiden väliset suhteet kuvataan kuviossa 7. Kuvion tarkoituksena on toimia synteesisinä tämän tutkimuksen tuloksille eli luokanopettajien käsityksille ja kokemuksille alkuopetuksen oppiainerajat ylittävästä musiikinopetuksesta, sekä havainnollistaa tutkimuksen ongelmakentän kokonaisuutta ja osa-alueiden välisiä suhteita. Luokanopettajien määritelmät oppiainerajat ylittävälle ja oppiaineiden opetusta eheyttävälle musiikinopetukselle kertovat siitä, miten luokanopettajat ymmärtävät oppiainerajat ylittävän ja oppiaineiden opetusta eheyttävän musiikinopetuksen. Luokanopettajien määritelmillä on vaikutusta siihen, millä tavoin oppiainerajat ylittävää musiikinopetusta toteutetaan, sillä kuten Jyrhämä ym. (2016, 10) toteavat, niin

opettajalla on vastuu opetustapahtuman toteutuksesta, joka on riippuvainen siitä, miten opettajat itse ymmärtävät opetuksen (ks. Niikko 2002, 139-140). Vastaavasti Lamin ym. (2013, 33) mukaan avaimet opetussuunnitelmauudistuksen toteuttamiseen on opettajilla, koska opettajien ymmärrys odotetuista muutoksista, käsitykset heidän roolistaan opettajana ja havainnot koulun ja yhteiskunnan odotuksista vaikuttavat siihen, miten opettajat toteuttavat muutoksia käytännössä. Eheyttämiseen tähtäävä oppiaineintegraatio perustuvat luokanopettajan tekemiin pedagogisiin ratkaisuihin, joita hän tekee pedagogisen ajattelun pohjalta (ks. Syrjäläinen ym. 2004; Kansanen 2004, 21; Jyrhämä, Hellström, Uusikylä & Kansanen 2016, 10). Oppiainerajat ylittävän ja oppiaineiden opetusta eheyttävän musiikinopetuksen määritelmä vaikuttaa kaikkiin kuvion osa-alueisiin.

Kuviossa 7 kuvataan, millä tavoin luokanopettajat määrittelevät oppiainerajat ylittävän ja oppiaineiden opetusta eheyttävän opetuksen, ja millä tavoin he ovat sitä toteuttaneet. Luokanopettajien käyttämät oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen työtavat esitetään kuviossa luokittelemalla ne integrointityyleihin (Bresler 1995) ja eheyttämistapoihin (Opetushallitus 2014, 31). Oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tavat vaikuttavat siihen, minkälaisia tavoitteita opetukselle asetetaan tai vastaavasti työtavat voidaan valita tavoitteiden perusteella. Oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tavoitteiden asettaminen on yhteydessä siihen, minkälaisia etuja luokanopettajat näkevät oppiainerajat ylittävällä musiikinopetuksella. Luokanopettajien kokemat oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen haasteet ja esteet eli hankaloittavat tekijät ohjaavat pohtimaan, millaisia edellytyksiä oppiainerajat ylittävällä musiikinopetuksella on, ja miten ne voidaan huomioida. Edellytysten puuttuminen aiheuttaa usein esteitä ja haasteita eli hankaloittavia tekijöitä, kun taas hankaloittavat tekijät uhkaavat edellytysten täyttymistä. Edellytykset ja hankaloittavat tekijät vaikuttavat oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tapoihin ja ennen kaikkea siihen, päästäänkö opetukselle asetettuihin tavoitteisiin, ja tavoitetaanko toiminnan etuja.



Kuvio 7. Tiivistelmä tutkimuksen tuloksista

Oppiainerajat ylittävän ja oppiaineiden opetusta eheyttävän musiikinopetuksen määrittely. Luokanopettajat ymmärtävät oppiainerajat ylittävän ja oppiaineiden opetusta eheyttävän musiikinopetuksen tarkoittavan musiikin oppiaineen integroitumista muihin oppiaineisiin. Lähes kaikki (8/9) luokanopettajat näkevät oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tarkoittavan samaa kuin oppiaineiden opetusta eheyttävän musiikinopetuksen. Oppiainerajat ylittävä ja oppiaineiden opetusta eheyttävä musiikinopetus ymmärretään muiden oppiaineiden ja monialaisten asiasisältöjen oppimisen elävöittämisena ja tehostamisena, oppiainerajojen häivyttämisenä, musiikin integroimisena osaksi oppimiskokonaisuuksia, kokonaisopetuksena sekä saman teeman tai aiheen opiskeluna kahdessa tai useammassa oppiaineessa samanaikaisessa.

Luokanopettajien käsitykset oppiainerajat ylittävästä ja oppiaineiden opetusta eheyttävästä musiikinopetuksesta ovat pääosin yhteneväisiä suhteessa tämän tutkimuksen teoria-aineistoon. Luokanopettajien määritelmät oppiainerajat ylittävästä ja oppiaineiden opetusta eheyttävästä musiikinopetuksesta ovat melko suppeita, mutta pääosin yhteneväisiä. Kaikkien luokanopettajien vastauksissa ilmeni, että oppiainerajat ylittävän ja oppiaineiden opetusta eheyttävän musiikinopetuksen ymmärretään liittyvän kiinteästi musiikin oppiaineen integroitumiseen muihin oppiaineisiin, mikä on yhteneväistä myös suhteessa tämän tutkimuksen teoriataustaan (vrt. Halinen ym. 2015, 26-27; Halinen ym. 2016, 135; Karvinen 2003, 146; Kauppinen ym. 2014, 84; Kyröläinen 1994, 18-23; Lahdes 1986, 143; Opetushallitus 2014; Puurula 1998, 15; Ruismäki 1998, 34-35; ks. myös Hellström 2008, 246-247). Esimerkiksi Jääskeläinen ym. (2015, 26) toteavat, että oppiaineiden välinen eheyttäminen voi toteutua kahden tai useamman oppiaineen integroimisena joko lyhyt- tai pidempikestoisesti. Tämän tutkimuksen kanssa yhtenevästi Lamin ym. (2013) tapaustutkimuksessa ilmeni, että useimmat tutkimukseen osallistuneet yläkoulun opettajat ymmärsivät opetuksen eheyttämisen oppiaineiden välisenä integroimisena, jonka myötä oppilaiden ymmärrys aiheesta syvenee ja laajenee.

Enemmistö luokanopettajista (7/9) määrittelee oppiainerajat ylittävän ja oppiaineiden opetusta eheyttävän musiikinopetuksen niin, että musiikilla elä-

vöitetään ja tehostetaan muiden oppiaineiden tai monialaisten asiasisältöjen oppimista. Vastaavasti esimerkiksi Ruismäen (1998, 34, 41) mukaan oppiaineintegraatio elämyksellistää opiskeltavaa asiaa. Breslerin (1995, 33-34) kuvaamissa taito- ja taideaineiden integrointityyleistä alistuvassa ja osittain myös affektiiivissa integrointityylissä pyritään nimenomaan elävöittämään ja tehostamaan muiden oppiaineiden ja monialaisten asiasisältöjen oppimista vailla merkittäviä alistuvaan oppiaineeseen liittyviä kognitiivisia tavoitteita. Erityisesti alistuvassa integrointityylissä alistuvan oppiaineen tehtävä on välineellinen, esimerkiksi opetuksen elävöittämiseen tähtäävä. Musiikinopetuksen merkitystä on perusteltu monenlaisten välineellisten hyödyn näkökulmasta (Louhivuori 2009, 20; Westerlund 2003, 5; Peery & Peery 1987, 3), mikä ilmenee myös tämän tutkimuksen teoriataustassa (vrt. Rissanen 2016, 56, 153; Kulju ym. 2010, 174-175; Juvonen 2012, 22-23). Keskustelun kohteeksi onkin noussut musiikin itseisarvoisuus ja välinearvoisuus (Westerlund 2003, 5; Väkevä & Westerlund 2009), jolloin huolen aiheena on nähty taide- ja taitokasvatuksen arvostus ja asema toistuvana keskustelun kohteena opetussuunnitelmauudistuksissa sekä taide- ja taitokasvatuksen osuuden väheneminen perusopetuksessa (Lindfors & Kokko 2010, 217; 219).

Alistuvalla integrointityylillä on paikkansa, sillä se tukee oppimista (Bresler 1995). On kuitenkin tärkeää ymmärtää, minkälaista oppimista välineellisellä integroimisella voi tavoittaa ja minkälaista ei. Alistuvan integrointityylin käyttäminen ei välttämättä tarkoita sitä, etteivätkö musiikin tavoitteet voisi samalla toteutua. Yksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuvatuista alkuopetuksen musiikinopetuksen sisältöalueista on S4 Musiikinopetuksen ohjelmisto, jonka mukaan musiikinopetukseen sisältyy laulut, leikit, lorut, liikunta, soitto- ja kuuntelutehtävät ja luova toiminta (Opetushallitus 2014, 142). Se, että laulun aihe on saatu esimerkiksi ympäristöopin aihepiiristä, ei sinällään estä musiikinopetuksen tavoitteiden toteutumista. Olennaista integrointityylin määrittämisessä onkin se, millä tavalla opettaja näkee opetuksen tavoitteet. Todennäköisesti ympäristöopin laulujen laulamiseen perustuva oppiaineiden integroiminen jää kuitenkin varsin pinnalliseksi, esimerkiksi juuri oppimisen elä-

vöittämissä tasolle, eikä siten edistä esimerkiksi laaja-alaista osaamista (ks. Opetushallitus 2014, 99) lainkaan. Oppiaineintegraatio oppiaineiden integroimisen vuoksi ei ole järkevää, vaan tavoitteet tulee olla opettajalla selvillä. Musiikin käyttäminen muiden oppiaineiden tukena ja elävöittäjänä on perusteltua, mutta oppiainerajat ylittävää osaamista se ei kehitä, eikä niin tule olettaa. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan luokanopettajat näkevät esimerkiksi ilmiöiden ja kokonaisuuksien hahmottamisen oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tavoitteena, ja siihen pääseminen edellyttää alistuvaa integrointityyliä syvällisempää oppiaineiden integroimista.

Oppiainerajat ylittävää ja oppiaineiden opetusta eheyttävää musiikinopetusta määritellään oppiainerajojen häivyttämisen kautta, ja musiikkia kuvailaan osana musiikkia oppimiskokonaisuuksia. Vastaavasti tämän tutkimuksen teoriataustan mukaan opetusta eheytetään liittämällä oppiaineita ja -aiheita toisiinsa muodostaen mielekkäitä kokonaisuuksia (vrt. Cantell 2013, 8; Halinen ym. 2015, 27; Halinen ym. 2016, 135; Hellström 2008, 55; Karvinen 2003, 146; Kauppinen ym. 2014, 84; Niemi 2015, 109). Breslerin (1995) integrointityyleistä tasaveroisen, kognitiivisen integrointityylin edustaa syvemmän tason oppiaineintegraatiota ja siten edistää oppiainerajat ylittävää osaamista. Kuitenkin tässä tutkimuksessa vain yksi (1/9) luokanopettaja kuvailee tasaveroisen, kognitiivisen integrointityylin mukaista opetusta määritellessään oppiainerajat ylittävää ja oppiaineiden opetusta eheyttävää musiikinopetusta.

Voidaankin päätellä, että luokanopettajat eivät välttämättä ole vielä tavoittaneet selkeää käsitystä oppiainerajat ylittävän opetuksen olemuksesta, vaan oppiaineintegroiminen tapahtuu lähinnä pinnallisella tasolla oppiainekohtaisia tavoitteita tukien ja välineellisiä hyötyjä korostaen. Päätelmää tukee esimerkiksi Juutin ym. (2007, 628-629) tutkimus, jossa selitystä opiskelijoiden heikkoihin opetuksen eheyttämisen valmiuksiin haettiin siitä, että eheyttämistä tarkastellaan kirjallisuudessa enimmäkseen teoreettisella tasolla. Tämänkin tutkimuksen tulosten perusteella näyttäisi siltä, että oppiainerajat ylittävään ja oppiaineiden opetusta eheyttävään opetukseen liittyvät käsitteet ovat luokanopettajille pinta-puolisesti tuttuja, mutta niiden määrittelemisen ja soveltamisen käytäntöön

on pinnallista ja yksipuolista. Aidosti laaja-alaista osaamista kehittävän oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen edellytyksenä on, että luokanopettajilla on selkeä käsitys laaja-alaisen osaamisen olemuksesta sekä lisäksi keinoja sellaisen opetuksen järjestämiseen, joka edistää laaja-alaista osaamista. Halinen ja Jääskeläinen (2015, 27) toteavat oppiainerajat ylittävän osaamisen liittyvän yksittäisiä oppiaineita laajempiin, yhteiskunnassa ja työelämässä tarvittaviin osaamisalueisiin, joiden hahmottamiseksi on toteutettu ja toteutetaan kehittämishankkeita ympäri maailmaa. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan päätellä, että oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen kehittäminen edellyttää, että luokanopettajat saavat teoreettisen tason kirjallisuuden (ks. Juutin ym. 2007, 628-629) rinnalle konkreettisia välineitä oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen toteuttamiseen käytännön opetustyössä. Aaltonen (2003, 72) näkee, että opettajalle on tärkeää ja hyödyllistä tuntee erilaisia horisontaalisen eheyttämisen tapoja voidakseen hyödyntää näitä opetuksessaan mahdollisimman monipuolisesti ja tilanteeseen sopivalla tavalla. Vastaavasti Halisen ja Jääskeläisen (2015, 28) mukaan oppiainejakoisuudesta irrottautuminen ja uudenlaisten työtapojen hyödyntäminen ovat edellytyksiä laaja-alaisen osaamisen kehittämiseksi. Jotta luokanopettajat osaisivat hyödyntää uudenlaisia työtapoja opetuksessa monipuolisesti, heidät tulisi tavoitteellisesti perehdyttää aiheeseen. Tässä tutkimuksessa esimerkiksi tutkiva tai ilmiölähtöinen oppiminen (ks. Jääskeläinen ym. 2015, 26) tai muut uudenlaisia työtavat eivät saaneet luokanopettajilta mainintoja, eivätkä luokanopettajat kertoneet kokemuksistaan näihin liittyen.

Oppiainerajat ylittävän ja oppiaineiden opetusta eheyttävän musiikinopetuksen määritellään toteutuvan kokonaisopetuksena, jota kuvaillaan kuitenkin lähinnä yleisellä tasolla. Kokonaisopetus on mainittu eheyttävän opetuksen keinona myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 sekä useissa muissa tämän tutkimuksen teoriataustassa esitetyissä lähteissä (vrt. Halinen ym. 2015, 26; Kaikkonen ym. 1990, 14; Kangas ym. 2015, 37-38; Lahdes 1986, 148; Opetushallitus 2014, 31). Oppiainerajat ylittävää ja oppiaineiden opetusta eheyttävää musiikinopetusta määritellään saman teeman tai aiheen opis-

kelua kahdessa tai useammassa oppiaineessa samanaikaisesti eli rinnastamalla (ks. Lahdes 1986, 146). Rinnastaminen on mainittu eheyttävän opetuksen keinona myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 ja tunnettu opetuksen eheyttämisen keinona pitkään (ks. Lahdes 1986, 146).

Yli puolet luokanopettajista (5/9) kuvailee käsittävänsä oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tarkoittavan samaa kuin oppiaineiden opetusta eheyttävän musiikinopetuksen. Näistä vastaajista kaksi mainitsee kokevansa oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen ja oppiaineiden opetusta eheyttävän musiikinopetuksen määrittelemisen haastavaksi. Oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen ja oppiaineiden opetusta eheyttävän musiikinopetuksen merkityksien ymmärtäminen identtisinä tai samankaltaisina on ymmärrettävää, koska kuten tämän tutkimuksen teoriataustastakin ilmenee, niin oppiainerajat ylittävään ja eheyttävään opetukseen liittyviä käsitteitä on runsaasti, eikä ilmiöön liittyvien käsitteiden merkityksistä olla täysin yksimielisiä (Juuti ym. 2007, 621; Puurula 1998, 16; ks. myös Karvinen 2003, 64; Aaltonen 2003, 54). Esimerkiksi opetuksen integroiminen ja eheyttäminen on ymmärretty synonyymeinä toisilleen, mutta käsitteiden merkityksissä on nähty myös eroavaisuuksia (Puurula 15; 1998; ks. myös Karvinen 2003, 64).

Yksi luokanopettaja kuitenkin näkee eroavaisuuden oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen ja oppiaineiden opetusta eheyttävän musiikinopetuksen merkityksissä. Vastaaja kuvailee oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tarkoittavan musiikin oppiaineen tavoitteiden ja aiheiden opiskelemista muiden oppiaineiden avulla. Oppiaineiden opetusta eheyttävän musiikinopetuksen vastaaja määrittelee niin, että musiikkia käytetään muiden oppiaineiden tukena. Toisin sanoen luokanopettaja määrittelee sekä oppiainerajat ylittävän että oppiaineiden opetusta eheyttävän musiikinopetuksen Breslerin (1995, 33-34) alistuvan integrointityylin kautta merkityseron perustuessa siihen, onko alistuvan oppiaineen asemassa musiikki vai yksi tai useampi muu oppiaine. Tällainen määritelmä poikkeaa tämän tutkimuksen teoriataustassa esitetyistä määritelmistä. Teoriataustassa on esitetty, että oppiainerajat ylittävä opetus eli oppiaineintegraatio eheyttää opetusta oppiaineiden välillä (ks. Kauppinen ym. 2014,

84; Puurula 1998, 15; Opetushallitus 2014, 31), jolloin yhteys on kausaalinen. Esimerkiksi Puurula (1998, 15) toteaa oppiaineintegraation tähtäävän opetuksen eheyttämiseen, ja eheyttämisen olevan integrointia moniulotteisempi termi. Opetuksen eheyttämisen kannalta merkityksellisenä ei ole esitetty sitä, minkä oppiaineen tavoitteet oppiainerajat opetuksessa painottuvat tai onko jokin oppiaine niin sanotussa elävöittävän, alistuvan oppiaineen roolissa (ks. Bresler 1995, 33-34). Puurula (1998, 15) toteaaakin, että esimerkiksi opetuksen integroiminen ja eheyttäminen on ymmärretty synonyymeinä toisilleen, vaikka käsitysten merkityksissä on nähty myös eroavaisuuksia (ks. myös Karvinen 2003, 64).

Oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tavoitteet. Luokanopettajat näkevät oppiainerajat ylittävällä musiikinopetuksella monipuolisesti erilaisia tavoitteita. Oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tavoitteet liittyvät luokanopettajien näkemysten mukaan oppimisen tukemiseen ja tehostamiseen, oppiaineiden tavoitteiden tukemiseen, laaja-alaisen osaamisen edistämiseen, opetuksen elävöittämiseen, oppimisen mielekkyyden ja oppimismotivaation lisäämiseen, kokonaispersoonallisuuden kehityksen tukemiseen, ilmiöiden ja kokonaisuuksien hahmottamiseen sekä yhteisöllisyyden ja yhteistyötaitojen vahvistamiseen. Tämän tutkimuksen kanssa yhteneväisesti Niemi (2015, 109), Hellström (2008, 135) ja Ruismäki (1998, 4) näkevät eheyttävän ja oppiainerajat ylittävän opetuksen tavoitteena ilmiöiden ja kokonaisuuksien hahmottamisen. Lisäksi tässä tutkimuksessa oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tavoitteena nähty kokonaispersoonallisuuden kehityksen tukeminen liitetään usein taideaineisiin (ks. esim. Kosonen 2009, 159), ja tämän tutkimuksen tulosten kanssa yhteneväisesti esimerkiksi Kyröläinen (1994, 14) näkee opetuksen eheyttämisen tavoitteena oppilaan tasapainoisen kokonaiskehityksen tukemisen.

Lisäksi tämän tutkimuksen kanssa yhteneväisiä tuloksia on saatu Niemen (2012a) aihekokonaisuuksien tavoitteiden toteutumisesta käsittelevästä tutkimuksesta, johon vastanneet opettajat pitivät tärkeimpinä opetuksen eheyttämisen tavoitteina oppimisen mielekkyyden lisäämistä, motivaation ja sitoutumisen lisäämistä, ilmiöiden kokonaisvaltaista ymmärtämistä, kokonaisuuksien hahmottamista, opettajien ja oppilaiden yhteistyötä ja koulun yhteisöllisyyttä.

Tässä tutkimuksessa luokanopettajat näkevät Niemen (2012a) tutkimuksesta poiketen oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tavoitteina lisäksi oppimisen tukeminen ja tehostaminen, opetuksen elävöittäminen, kokonaispersoonallisuuden kehityksen tukeminen, oppiaineiden tavoitteiden tukeminen ja laaja-alaisen osaamisen edistäminen. Tätä selittänee tutkimusten näkökulmien erilaisuus, sillä Niemen (2012a) tutkimuksen näkökulma keskittyy yleisesti opetuksen eheyttämiseen aihekokonaisuuksien kautta, kun taas tässä tutkimuksessa tarkastellaan oppiainerajat ylittävää opetusta erityisesti musiikin näkökulmasta.

Tämän tutkimuksen mukaan luokanopettajat näkevät oppimisen tukemiseen ja tehostamiseen liittyvinä tavoitteina rauhoittumisen, keskittymisen ja asioiden mieleen palauttamisen edistämisen, joissa opetuksen elävöittäminen ja oppiaineiden tavoitteiden tukeminen tavoin musiikkia käytetään välineenä. Rauhoittumisen, keskittymisen ja asioiden mieleen painamisen edistämistä ei nähty tämän tutkimuksen lähdekirjallisuudessa oppiainerajat ylittävän opetuksen tavoitteina. Tästä voidaan päätellä, että musiikilla nähdään muiden oppiaineiden tavoitteiden oppimista edistävä välineellinen hyöty oppiainerajat ylittävässä opetuksessa. Voidaankin pohtia, toteutuisiko tällainen toisen oppiaineen välineellinen rooli yhtä vahvasti kahden akateemisten oppiaineiden välisessä integroinnissa.

Oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tavat. Tutkimuksessa selvisi, että musiikki kuuluu luontevana osana oppitunteihin useana päivänä viikossa, osa oppiainerajat ylittävästä musiikinopetuksesta on spontaania, musiikkia käytetään työrauhan edistämisen välineenä, ja musiikilla nähdään olevan merkittävä rooli oppiainerajat ylittävässä opetuksessa. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat mainitsevat integroineensa musiikkia äidinkieleen, liikuntaan, kuvataiteeseen, uskontoon ja ympäristöoppiin. Kolmasosa opettajista kertoo integroineensa musiikkia kaikkiin alkuopetuksen oppiaineisiin. Voidaankin siis todeta, että musiikkia integroidaan varsin monipuolisesti eri oppiaineisiin.

Lähes puolet luokanopettajista ovat toteuttaneet oppiainerajat ylittävää musiikinopetusta kaikilla Breslerin (1995) integrointityyleillä. Luokanopettajat ovat kuvaustensa perusteella käyttäneet eniten alistuvaa integrointityyliä ja toi-

seksi eniten affektiivista integrointityyliä. Vähiten he ovat käyttäneet sosiaalista sekä tasaveroista, kognitiivista integrointityyliä. Breslerinkin tutkimuksen (1995, 35) mukaan tasaveroisen, kognitiivisen integrointityylin käyttäminen on vähäisintä. Tavallisesti kouluissa järjestetään vuosittain tapahtumia ja juhlia, joihin sisältyy musiikkia, mutta toiminta ei välttämättä ole oppiainerajoja ylittävää tai sitä ei nähdä sellaisena. Tämä saattaa selittää sitä, miksi sosiaalinen integrointityyli sai tasaveroisen, kognitiivisen integrointityylin rinnalla vähiten mainintoja. Kaikki tähän tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat ovat toteuttaneet oppiainerajat ylittävää musiikinopetusta alistuvalla integrointityyllillä. Luokanopettajat ovat käyttäneet alistuvaa integrointityyliä tyypillisesti niin, että musiikki on ollut alistuvan oppiaineen roolissa. Musiikkia käytetään aktiivisesti muiden oppiaineiden opiskelun tukena. Sen sijaan muiden oppiaineiden käyttäminen musiikinopiskelun tukena ei saanut luokanopettajilta montaa mainintaa, mutta poikkeuksena tässä oli nuottikirjoituksen opiskelu.

Yleisin työtapo, jolla luokanopettajat ovat toteuttaneet alistuvan integrointityylin mukaista oppiainerajat ylittävää musiikinopetusta, on aiheeltaan muiden oppiaineiden tai monialaisten teemojen opiskeltaviin aiheisiin liittyvä musiikillinen toiminta. Muita työtapoja ovat olleet nuottikirjoituksen opiskelu ja sanojen rytmiriittäminen. Affektiivisen integrointityylin mukaisia luokanopettajien käyttämiä työtapoja oppiainerajat ylittävää musiikinopetusta työtapoja ovat olleet taustamusiikin kuuntelu, musiikin tai äänien inspiroimaa kuvataiteellista työskentelyä, kuvataidetyön inspiroima musisointi ja musiikin kuuntelun inspiroima tunteiden ilmaisu liikkeen avulla. Sosiaalisen integrointityylin mukaisia oppiainerajat ylittävää musiikinopetusta opettajat ovat toteuttaneet tapahtumien ja juhlien musiikillisen ohjelmiston ja esitysten harjoittelun ja esittämisen muodossa. Tasaveroisen, kognitiivisen integrointityylin on toteutunut oppiainerajat ylittävällä musiikinopetuksessa aikakausien ja kulttuurien opiskelussa, koulun yhteisen kansainvälisyys-teeman opiskelussa, omien soittimien askartelemisessa, tansseissa ja musiikkiliikunnassa.

Kukaan tutkimukseen osallistuneista luokanopettajista ei mainitse toteuttaneensa monialaisia oppimiskokonaisuuksia, eikä heidän kuvauksensa op-

piainerajat ylittävistä ja oppiaineiden opetusta eheyttävistä oppimiskokonaisuuksista vastaa monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Tässä voidaankin pohtia, onko kyse todella siitä, etteivät luokanopettajat ole toteuttaneet monialaisten oppimiskokonaisuuksien kaltaista opetusta aiemmin vai onko kyse siitä, etteivät he ole varmoja siitä, mitä monialaisilla oppimiskokonaisuuksilla tarkoitetaan. Joka tapauksessa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 edellyttävät, että oppilaiden opintoihin sisältyy vähintään yksi monialainen oppimiskokonaisuus vuodessa (Opetushallitus 2014, 31), ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttaminen on haastavaa, jos luokanopettajat eivät ole toteuttaneet niitä aiemmin tai ole varmoja, mitä niillä tarkoitetaan. Tämän vuoksi luokanopettajien perehdyttäminen monialaisten oppimiskokonaisuuksien järjestämiseen esimerkiksi koulutusten muodossa olisi äärimmäisen tärkeää Perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 mukaisen opetuksen toteutumisen kannalta. Muista Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (2014, 31) luetelluista eheyttämisen tavoista rinnastaminen, jaksottaminen ja toiminnallisten aktiviteettien järjestäminen ovat luokanopettajien keskuudessa suosittuja opetuksen eheyttämisen tapoja. Lisäksi kaksi luokanopettajaa kertoo toteuttaneensa kokonaisopetusta, jossa musiikki on ollut luonteva osa koulupäivää ja muuta integroitua opetusta, mutta eivät kuvaile omia kokemuksiaan tarkemmin. Monialaisia oppimiskokonaisuuksia voidaan rakentaa esimerkiksi edellä mainittuja eheyttämisen tapoja hyödyntäen (Opetushallitus 2014, 31), joten luokanopettajien kokemukset näiden muiden eheyttämistapojen toteuttamisesta toimivat erittäin hyvänä pohjana monialaisten oppimiskokonaisuuksien järjestämiselle.

Oppiainerajat ylittävä musiikinopetus on toteutunut toiminnallisten aktiviteettien järjestämisenä tapahtumien ja juhlien musiikillisen ohjelmiston ja esitysten harjoittelemisen ja esittämisen, koko koulun yhteisen kansainvälisyysteeman opiskelun ja Itämeri-teemaviikon muodossa. Kaikki luokanopettajat ovat toteuttaneet rinnastamista musiikin oppiaineen osalta erityisesti niin, että musiikin oppituntien tanssien, laulujen, laululeikkien ja musiikkiliikunnan aiheet ovat liittyneet muiden oppiaineiden opiskeltaviin aiheisiin tai myös muilla

oppitunneilla opiskeltaviin monialaisiin teemoihin. Lisäksi oppiainerajat ylittävää musiikinopetusta on toteutettu rinnastamalla kansainvälisyysteeman opiskelussa useita oppiaineita integroiden. Vastaavasti Kalevala-aiheen opiskelussa ovat integroituneet äidinkieli ja musiikki, ja avaruusaiheen opiskelussa on integroitunut ympäristöoppi, musiikki, liikunta ja kuvataide. Rinnastamisen ja jaksottamisen (ks. Opetushallitus 2014, 31) merkitys on hyvin samankaltainen. Oppiainerajat ylittävän jaksottamisen ja rinnastamisen erona nähdään se, toteutetaanko samaan aihekokonaisuuteen liittyvä opetus rinnastamisen tapaan samanaikaisesti eri oppiaineissa vai jaksottamisen tapaan peräkkäin eri oppiaineissa (ks. Lahdes 1986, 146). Joka tapauksessa kaikki Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (Opetushallitus 2014, 31) luetellut eheyttämistavat, eli rinnastaminen, kokonaisopetus, toiminnallisten aktiviteettien järjestäminen ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien järjestäminen, perustuvat vaihtelevissa määrin jaksottamiseen. Tämän vuoksi voidaan todeta kaikkien tähän tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien toteuttaneen jaksottamista opetuksessaan, vaikka se ei suoraan luokanopettajien kuvauksista ilmenekään.

Oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen edut. Oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen edut liittyvät luokanopettajien näkemysten mukaan eri oppiaineiden tavoitteiden tukemiseen, oppimismotivaatioon ja oppimisen mielekkyyden lisäämiseen, yhteisöllisyyden ja yhteistyötaitojen vahvistamiseen, oppilaiden kokonaispersoonallisuuden kehityksen tukemiseen, asiakokonaisuuksien ymmärtämisen tukemiseen, oppilaiden keskittymisen edistämiseen sekä oppilasryhmän tarpeisiin vastaamiseen. Teoriatausta tukee tämän tutkimuksen tuloksia oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen eduista.

Tämän tutkimuksen kanssa yhteneväisesti Niemi (2009) havaitsi oppiainerajat ylittävän opetuksen lisäävän yhteisöllisyyttä. Oppilasryhmän tarpeisiin vastaaminen oppiainerajat ylittävän opetuksen etuna ilmeni tämän tutkimuksen tulosten kanssa yhteneväisesti myös Breslerin (1995, 36) tutkimuksessa, jossa havaittiin opettajien kokevan, että integroimalla taiteita muiden oppiaineiden opetukseen voidaan luoda onnistumisen mahdollisuuksia kaikenlaisille oppijoille. Asiakokonaisuuksien ymmärtämisen tukeminen on nähty op-

piainerajat ylittävän opetuksen etuna tämän tutkimuksen tulosten kanssa yhteneväisesti teoriataustassa (Ruismäki 1998, 34, 41; Kari 2010, 1; LaJevic 2013, 3; Ruokonen 2005, 22). Oppimisen mielekkyyden lisäämiseen liittyen Kyröläinen (1994) havaitsi tutkimuksessaan eheyttävän opetuksen lisäävän alkuopetusikäisten oppilaiden koulumyönteisyyttä ja vähentävän kouluahdistuneisuutta. Vastaavasti Kuljun ym. (2010, 174–175) tutkimus osoittaa, että oppiaineiden integroiminen saattaa lisätä oppilaan motivaatiota myös sellaista oppiainetta kohtaan, jota hän ei muutoin koe mieluisaksi. Myös Ruokonen (2005, 22) näkee eheyttävän opetuksen lisäävän oppimisen mielekkyyttä ja oppilaiden oppimismotivaatiota. Vastaavanlaisia havaintoja oppimisen mielekkyyden lisääntymisestä oppiainerajat ylittävän ja eheyttävän opetuksen ansioista ovat tehneet Niemi (2009), Juvonen ym. (2012), Lam (2013) ja Lindfors (2010).

Tämän tutkimuksen tulosten tavoin teoriataustassa nähdään kokonaispersoonallisuuden kehityksen tukeminen oppiainerajat ylittävän opetuksen etuna (Bresler 1995; Lindfors ym. 2010; Ruokonen 2005; Kyröläinen 1994). Esimerkiksi Lindfors ym. (2010, 220) näkevät taito- ja taideaineilla merkityksen oppilaiden maailmankuvan ja oman paikan hahmottamisen moninaisessa tukemisessa, ja Bresler (1995, 34) on havainnut, että taideaineiden ja akateemisten oppiaineiden välisellä integroimisella opettajat pyrkivät oppilaiden itsetunnon rakentamisen tukemiseen. Vaikka yleisesti oppimisen monipuolistamiseen ja edistämiseen liittyviä etuja ilmenee teoriataustassa paljon, niin tässä tutkimuksessa havaituille yksittäisten oppiaineiden tavoitteiden tukemiselle ja keskittymisen edistämiseksi oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen etuna ei löytynyt yhteneväisyyksiä teoriataustasta.

Oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen edellytykset. Oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen edellytykset liittyvät luokanopettajien näkemysten mukaan opettajan ammatilliseen kompetenssiin ja motivaatioon integroida musiikkia opetukseen, eheyttämistä edistävään yhteistyöhön opettajien välillä, oppilasryhmän tarpeiden ja mahdollisuuksien huomioimiseen sekä opetukseen soveltuviin välineisiin ja tiloihin. Opettajan ammatillinen kompetenssi toimii yläluokkana siihen sisältyville edellytyksinä koetuille tekijöille, joita ovat opet-

tajan musiikillinen taitotaso, musiikin aineenhallinta, kyky integroida opetusta, eri oppiaineiden aineenhallinta sekä opettajan innostavuus, kannustavuus, heittäytymiskyky, luovuus, innovatiivisuus sekä ryhmänhallinta- ja organisointitaidot.

Tämän tutkimuksen tulosten kanssa yhteneväisesti teoriataustassa nähdään oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen edellytyksinä opettajan ammatillinen kompetenssi (vrt. Juuti ym. 2007, 633-623; Aaltonen 2003, 57), opetukseen soveltuvat tilat ja välineet (vrt. Kosonen 2009, 162) sekä eheyttämistä edistävää yhteistyötä opettajien välillä (vrt. Bresler 1995, 34). Breslerin (1995, 34) kuvaama tasaveroinen, kognitiivinen opetuksen integrointityyli edellyttää opettajien yhteistyövalmiuksien kehittämistä sekä taito- ja taideaineiden sisältöjen, tavoitteiden ja didaktiikan hallintaa ja oppiaineluonteen ymmärtämistä, jotka myös tähän tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat näkevät oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tavoitteina. Tämän tutkimuksen mukaan nimenomaan tasaveroisen, kognitiivisen integrointityylin käyttö on oppiainerajat ylittävässä musiikinopetuksessa vähäisintä, mikä vahvistaa Breslerin (1995) tutkimustuloksia. Voidaankin päätellä, että kehittämällä opettajien yhteistyövalmiuksia sekä taito- ja taideaineiden sisältöjen, tavoitteiden ja didaktiikan hallintaa ja oppiaineluonteen ymmärtämistä, voitaisiin luoda luokanopettajille valmiuksia tasaveroisen, kognitiivisen integrointityylin toteutumiseen.

Tämän tutkimuksen kohdalla on kuitenkin huomattava, että kaikkien luokanopettajien vastauksista oli havaittavissa, että heillä oli mielestään hyvät valmiudet musiikinopettamiseen, ja heistä jokainen opetti omalle luokalleen musiikkia. Voidaan siis ajatella, että ainakin musiikinopetuksen osalta luokanopettajilla oli vahvat taidot sisältöjen, tavoitteiden ja didaktiikan hallintaan ja oppiaineluonteen ymmärtämiseen. Vastaavasti Kososen (2009, 162) mukaan opettajan musiikillinen asiantuntijuus on musiikinopetuksen yksi tärkeä perusta. Luonnollisesti musiikillinen osaaminen ei kuitenkaan yksin riitä oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen toteuttamiseen, vaan oppiaineiden hallinnan ja oppiaineiden välisen integroinnin taitojen tulee olla vahvoja (Juuti ym. 2007, 633-623; Aaltonen 2003, 57). Vastaavasti tässä tutkimuksessa luokanopettajat

näkevät opettajan ammatilliseen kompetenssiin liittyvänä oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen edellytyksenä eri oppiaineiden hallinnan ja kyvyn integroida opetusta.

Oppiainerajat ylittävää musiikinopetusta hankaloittavat tekijät. Luokanopettajien kuvailemat oppiainerajat ylittävään musiikinopetukseen liittyvät haasteet ovat äärimmäisen yhteneväisiä heidän mainitsemiensa oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen esteiden kanssa, minkä vuoksi näitä tarkastellaan yhdessä oppiainerajat ylittävää musiikinopetusta hankaloittavina tekijöinä. Oppiainerajat ylittävää musiikinopetusta hankaloittavien tekijöiden nähdään liittyvän puutteisiin opettajan motivaatiossa integroida musiikkia opetukseen, puutteisiin opettajan ammatillisessa kompetenssissa, eheyttämistä edistävän yhteistyön haasteisiin opettajien välillä, oppilasryhmän rajoitteisiin sekä resurssien puutteeseen, mitkä ovat täysin yhteneväisiä tutkimuksen teoriataustassa esitetyistä oppiainerajat ylittävän opetuksen esteistä (vrt. Juuti ym. 2007; Kujamäki 2014; Niemi 2012a; 2012b; Lam ym. 2009). Luokanopettajien kuvaamat puutteet opettajan ammatillisessa kompetenssissa liittyvät opettajan heikkoon musiikillisen taitotasoon, puutteisiin musiikin aineenhallinnassa sekä eri oppiaineiden aineenhallintaan ja opetuksen integrointikykyyn. Resurssien puutteet liittyvät aikaan, rahaan, välineisiin ja tiloihin.

Teoriataustasta poiketen tämän tutkimuksen tulosten mukaan luokanopettajat näkevät oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen edellytyksenä opettajan motivaation toteuttaa oppiainerajat ylittävää musiikinopetusta. Vastaavasti motivaation puute nähdään oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen esteenä. Tästä voidaan päätellä, että luokanopettajat näkevät, että opettajalla itsellään on suuri merkitys siinä, miten oppiainerajat ylittävä musiikinopetus toteutuu. Usein nimenomaan motivaatio kehittää itseään ohjaa luokanopettajia esimerkiksi täydennyskouluttautumaan tai muulla tavoin kehittämään ammatillista osaamistaan. Opettajien elinikäinen oppiminen on tärkeää, sillä opettajan työ edellyttää pedagogiikan ja tiedonalojen hallinnan lisäksi kykyä kehittää koulua muuttuvassa yhteiskunnassa ja laaja-alaista osaamista monimuotoisissa sosiaalisissa verkostoissa (Vauras 2004, 178).

Tutkimustulosten mukaan luokanopettajat näkevät oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen edellytyksien liittyvän motivaatioon integroida musiikkia opetukseen, eheyttämistä edistävään yhteistyöhön opettajien välillä, oppilasryhmän tarpeiden ja mahdollisuuksien huomioimiseen sekä opetukseen soveltuviin välineisiin ja tiloihin sekä opettajan ammatilliseen kompetenssiin, johon liittyen mainitaan opettajan musiikillinen taitotaso ja aineenhallinta, kyky integroida opetusta ja eri oppiaineiden aineenhallinta. Voidaankin pohtia, saadaanko näistä elementeistä keinoja oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen monipuolistamiseen ja edistämiseen. Tällä hetkellä musiikin rooli oppiaineiden välisessä integroimisessa painottuu muiden oppiaineiden opetuksen elävöittämiseen ja tehostamiseen, ja tulevaisuuden haasteena on löytää keinoja oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen kehittämiseen niin, että myös musiikinopetuksen tavoitteet otetaan siinä huomioon.

5.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Tutkimusmenetelmien luotettavuutta voidaan kuvata validiteetin ja reliabiliteetin käsitteillä. Validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen pätevyyttä ja uskottavuutta eli sitä, kuinka hyvin tutkimus todellisuudessa selvittää sitä, mitä sen on tarkoitus selvittää. Reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimuksen luotettavuutta, jota mittaa esimerkiksi tutkimustulosten toistettavuus. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 231.) Tutkimukseni validiteettia ja reliabiliteettia rakentaa muun muassa se, että tutkimusaiheen rajaus on onnistunut ja tutkimusasetelma soveltuu erinomaisesti tutkimusongelmien selvittämiseen. Lähestyin tutkimusaihattani kvalitatiivisesti, koska tutkimukseni tavoitteena on lisätä ymmärrystä siitä, minkälaisia käsityksiä ja kokemuksia luokanopettajilla on oppiainerajat ylittävistä musiikinopetuksesta alkuopetuksessa. Laadulliselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan tutkimuksen otos on suhteellisen pieni, joten analysoinnin perustuminen kvantifioimiseen ei todennäköisesti tuottaisi merkittävää ymmärrystä tutkimusongelmiin vastaamiseksi. Tutkimukseni teoriatausta ja tutkimustulok-

set vastaavat tutkimusongelmiin ja tutkimukseni on kaikin puolin eettisesti pitävä.

Tutkijatriangulaation puuttuminen saattaa joissain tapauksissa vähentää tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2006, 142), mutta huomioin tämän pohtimalla tutkimusaiheeseen liittyviä käsityksiäni ja ennakko-oletuksiani etukäteen tiedostaakseni ne tutkimusprosessin edetessä. Tämä edesauttaa pyrkimystäni objektiivisuuteen kaikissa tutkimuksen teon vaiheissa. Käsittämiseen liittyy kuitenkin aina yksilöllisen merkityssisällön antaminen (Niikko 2003, 25), joten tulkintaan ja päättelyyn perustuvassa analyysimenetelmää käytettäessä ja merkityssisältöjä tutkittaessa, täydelliseen objektiivisuuteen pääseminen ei liene realistinen tai edes mahdollinen tavoite (Tuomi & Sarajärvi 2006, 98). Tutkijana kuitenkin uskon onnistuneeni pyrkimyksessäni päästä tutkimuksen luotettavuuden kannalta riittävään objektiivisuuteen. Tutkimukseni luotettavuutta lisää se, että tutkimusprosessi on tehty läpinäkyväksi ja tutkimusvaiheet on selostettu niin tarkoin, että tutkimuksen toistaminen on helppoa ja täysin mahdollista.

Tämän tutkimuksen näkökulma laajenee teoriaan liittyvän triangulaation myötä, sillä teoreettinen viitekehys rakentuu useiden lähteiden ja teorioiden vuoropuhelun varaan (Tuomi & Sarajärvi 2006, 142; Patton 2002, 556). Lähteiden onnistunut valinta lisää tämän tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimukseni on käytetty monipuolisesti erilaisia, tutkimusaiheeni ja tutkimusalani kannalta johdonmukaisesti valittuja ja tieteellisesti valideja lähteitä. Vältin tietoisesti toisen asteen lähteiden käyttöä, ja etsinkin aina alkuperäislähteen tutustuakseni siihen. Sain idean tutkimusaiheestani ja aloitin tutkimusaiheen rajauksen pohtimisen jo syksyllä 2014, jolloin aloitin perehtymisen aiheeseeni liittyvään tutkimuskirjallisuuteen. Koen, että pitkä tutkimusprosessi mahdollisti erityisen hyvin syvällisen perehtymisen tutkimusaiheeseeni. Tutkimukseni on kasvatustieteellinen tutkimus, mikä näkyy tutkimuksessa selvästi. Tutkimusaiheeseeni liittyy kuitenkin kasvatustieteen lisäksi musiikkikasvatus. Aiheen tutkiminen vaatii tutkijalta perehtymistä molempien tieteenalojen kirjallisuuteen, minkä myötä oli mahdollista saavuttaa riittävä kompetenssi aiheen tutkimiseen.

Luonnollisesti tutkijan perehtyneisyys tutkimusaiheeseen lisää tutkimuksen validiteettia ja reliabiliteettia huomattavasti.

Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2006, 74) toteavat, niin selvitetessä ihmisen tapaa ajatella ja syitä hänen toiminnalleen, kannattaa asiaa kysyä henkilöltä itseltään. Tästä syystä uskon aineistonkeruumenetelmänä käyttämäni puolistrukturoidun kyselyn soveltuvan käsitysten tutkimiseen erinomaisesti. Päädyin tutkimuksen aineistonkeruussa metodologiseen triangulaatioon, sillä toivoin haastattelujen tuovan lisäsyvyyttä aineistoon kyselylomakkeiden rinnalla (Tuomi & Sarajärvi 2006, 142). Tutkimukseen osallistujien anonymiteetti säilytetään tutkimuksessani, jolloin vastaajien saattoi olla helpompi vastata avoimesti ja rehellisesti. Sähköpostin välityksellä kyselylomakkeen palauttaneiden ja puhelinhaastatteluun vastanneiden luokanopettajien henkilöllisyys oli luonnollisesti tutkijalla tiedossa, mutta tutkimuksessa anonymiteetti säilyy siten, että tutkimusta lukiessa tutkittavia on mahdoton tunnistaa. Tutkimukseen osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen ja kaikissa tutkimusvaiheissa noudatettiin salassapitovelvollisuutta ja tutkimuseettisiä periaatteita.

Koen puolistrukturoidun kyselylomakkeen ja puolistrukturoidun puhelinhaastatteluun soveltuneen tutkimukseni aineiston keräämiseen erinomaisesti. Otantaa rajattiin niin, että kaikki tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat työskentelivät alkuopetuksen luokanopettajina ja opettivat omalle luokalleen musiikkia. Luokanopettajat valikoituivat osallistumaan tutkimukseeni kahdesta varsinaissuomalaisesta ja yhdestä keskisuomalaisesta kaupungista. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista, ja luokanopettajien valikoituminen tutkimukseni osallistujiksi oli harkinnanvaraisen otoksen mukaisen rajauksen puitteissa sattumanvaraista (ks. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien sukupuolijakauma ja valmistumisajankohdat eivät olleet rajattuja. Kyselylomakkeeseen vastaavia tutkittavia oli yhteensä yhdeksän, ja heistä kahdeksan oli naisia ja yksi mies. Tutkittavista neljä osallistui kyselylomakkeeseen vastaamisen lisäksi puhelinhaastatteluun vastausten syventämiseksi. Muut kyselylomakkeeseen vastanneet luokanopettajat kieltäytyivät puhelinhaastattelusta. Luokanopettajien valmistumis- ja työ-

kokemusvuodet vaihtelivat huomattavan paljon, mikä lisää tämän tutkimuksen yleistettävyyttä. Luokanopettajan työkokemusta tutkittavilla oli 9-36 vuotta, keskimäärin 21 vuotta, ja luokanopettajien valmistumisvuodet sijoituivat vuosien 1980–2004 välille eli 24 vuoden ajanjaksolle.

Olen tyytyväinen otoksen kokoon, joka kattoi yhdeksän puolistrukturoitua kyselylomakevastausta ja 4 puhelinhaastattelua. Otos riitti erinomaisesti kattavan tutkimusaineiston keräämiseen. Aineiston analyysivaiheessa oli havaittavissa aineiston kylläntyminen, ja vastauksissa ilmeni merkittävästi samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia, mikä mahdollisti sisällönanalyysimenetelmälle ominaisen vastausten luokittelun erinomaisesti (ks. Patton 2002, 463; Tuomi & Sarajärvi 2006, 111). Vastaukset ovat kaiken kaikkiaan laajoja ja monipuolisia. Osa opettajista koki oppiainerajat ylittävän ja oppiaineiden opetusta eheyttävän musiikinopetuksen määrittelyn haastavana, mikä saattoi vaikuttaa siihen, että vastaukset jäivät tämän ongelman osalta asiasisällöltään suppeiksi. Vastaukset tuottivat kuitenkin tutkimuksen kannalta riittävän ymmärryksen siitä, miten luokanopettajat käsittävät oppiainerajat ylittävän ja oppiaineiden opetusta eheyttävän musiikinopetuksen. Tämän tutkimuksen tutkimustehtävä toteutui erinomaisesti. Tutkimuksen avulla saatiin tietoa luokanopettajien kokemuksista ja käsityksistä oppiainerajat ylittävästä musiikinopetuksesta alkuopetusluokilla. Tämä tutkimus selvittää sitä, mitä sen on tutkimusongelmien kannalta tarkoituskin. Tutkimustulokset eivät ole yleistettävissä esimerkiksi koko Suomen alueelle, mutta ovat potentiaalisia vertailukohteita suomalaisissa kunnissa ja kaupungeissa toteutettavan vastaavanlaisen tutkimuksen tuloksille. Tutkijan ammatilliselle ja akateemiselle kehitymiselle tämän tutkimuksen tuottama hyöty on kiistaton.

Tutkimukseni selvittää luokanopettajien käsityksiä oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen tavoitteista, esteistä, edellytyksistä ja haasteista sekä luokanopettajien kokemuksia oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen toteuttamisesta. Tutkimus tarjoaa ymmärrystä siitä, minkälaisia luokanopettajien oppiainerajat ylittävään musiikinopetukseen liittyvät kokemukset ja käsitykset ovat. Potentiaalinen jatkotutkimusaihe olisikin luokanopettajien tai rehtoreiden

näkemykset siitä, miten oppiainerajat ylittävää musiikinopetusta voitaisiin kehittää kouluissa. Lisäksi olisi mielenkiintoista selvittää oppilaiden näkemyksiä oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen eduista esimerkiksi opetuskokeilun kautta, jonka päätteeksi oppilaita haastateltaisiin musiikin vaikutuksista itseensä ja oppimiseensa erilaisissa tilanteissa. Vaihtoehtoisesti oppilaat voisivat arvioida oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen hyötyjä ikätasolleen soveltuvan määrällisen, strukturoidun kyselylomakkeen keinoin. Tässä tutkimuksessa havaittiin, että luokanopettajat näkevät oppiainerajat ylittävää musiikinopetusta hankaloittavana tekijänä yhteistyön haasteet luokanopettajan ja musiikin aineenopettajan välillä silloin, kun luokanopettaja ei opeta omalle luokalleen musiikkia. Oivallinen jatkotutkimusaihe olisikin luokanopettajan ja aineenopettajien välinen opetuksen eheyttämiseen tähtäävä yhteistyö ja sen kehittäminen. Lisäksi tämän tutkimuksen tulosten perusteella hyödyllinen jatkotutkimus rakentuisi monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamiseen tai tasaveroisen, kognitiivisen integroituvuuden mukaiseen musiikinopetukseen liittyvistä opetuskokeilusta. Tämän tutkimuksen tulosten ja teoriataustan perusteella vaikuttaakin siltä, että tähän tutkimusalueeseen liittyy huomattavan paljon tutkimus- ja kehittämiskohteita. Tämä tutkimus antaa äänen luokanopettajien näkökulmalle ja erittäin hyvän pohjan aiheen jatkotyöstämiselle.

LÄHTEET

- Aaltonen, K. 2003. Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 89. Väitöskirja.
- Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Helsinki: Finn Lectura.
- Ahonen, K. 2000. Tonaaliset odotukset musiikin oppimisessa. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.) Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 292–307.
- Ahonen, K. 2002. Kuinka esikoululaiset valloittavat sävelavaruutta. Teoksessa A. Niikko (toim.) Esiopetusta linnan liepeillä. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 49–63.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Anttila, P. 1996. Tutkimisen taito ja tiedonhankinta. Helsinki: Akatiimi Oy
- Anttila, M. & Juvonen K. 2002. Kohti kolmannen vuosituhanen musiikkikasvatusta. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Atjonen, P. 1992. Miksi opetusta (ei) pitäisi eheyttää? Väitteitä ja vastaväitteitä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opetusmonisteita ja selosteita 43/1992.
- Bresler, L. 1995. The subservient, co-equal, affective, and social integration styles and their implications for the arts. Arts education policy review 96: 5, 31-37.
- Bronfenbrenner, U. 1979. The ecology of human development. Experiments by nature and design. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 1999. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Juva: WSOY.
- Cantell, H. 2015. Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Cantell, H. 2015. Ainejakoisuus ja monialainen eheyttäminen opetuksessa. Teoksessa H. Cantell (toim.) Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 11–15.

- Cantell, 2013. Laaja-alainen osaaminen, oppiaineiden yhteistyö ja eheyttäminen. 14.11.2013. OPStuki 2016. Opettajien täydennyskoulutus. http://www.ops2016.fi/ops2016/aineistot/eheyttaminen_Cantell.pdf. Luettu 13.8.2016.
- Crain, W. 2014. Piaget's cognitive developmental theory. Teoksessa W. Crain Theories of development: concepts and applications. 6. painos. Harlow, Essex: Pearson Prentice Hall, 119-158.
- Elliot, D. J. 1995. Music Matters. A New Philosophy of music education.
- Enkenberg, J. 2000. Opetuksesta ja opetusmalleista yliopistokoulutuksessa. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.) Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 7-33.
- Eskola, J & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli, & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 179-203.
- Fullan, M. 1995. The school as learning organization: Distant dreams. Theory in the practice 34: 4, 230-235.
- Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. 2. painos. Helsinki: WSOY.
- Halinen, I. & Jääskeläinen, L. 2015. Opetussuunnitelmauudistus 2016. Teoksessa H. Cantell (toim.) Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 19-36.
- Halinen, I., Hotulainen, R., Kauppinen, E., Nilivaara, P., Raami, A. & Vainikainen, M-P. 2016. Ajattelun taidot ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Harlin, R. & Brown, S. 2007. Issues in Education. An arts-integrated approach for elementary level students. Childhood Education 83: 3, 172-174.
- Hellström, M. 2008. Sata sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden kirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. 2014. Tutki ja kirjoita. 19. painos. Helsinki: Tammi.

- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä *Kasvatus* 2/2006. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 37, 162-173.
- Hällström, M. 2009. Taide- ja taitoaineiden opiskelua tukeva koulun toimintakulttuuri. Teoksessa A. Aro, M. Hartikainen, M. Hollo, H. Järnefelt, E. Kauppinen, H. Ketonen, M. Manninen, M. Pietilä & P. Sinko (toim.) *Taide ja taito – kiinni elämässä. Taide- ja taitokasvatuksen julkaisu 2009. Moniste 2/2009.* Helsinki: Opetushallitus.
- Ingram, J. B. 1979. *Curriculum integration and lifelong education.* Oxford: Pergamon.
- Juuti, K., Kairavuori, S. & Tani, S. 2010. Tiedonalalähtöinen eheyttävä opetus monikulttuurisessa koulussa. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ulbani & H. Linnansaari (toim.) *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Kasvatusalan tutkimuksia 52.* Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 293–310.
- Juuti, K., Kairavuori, S. & Tani, S. 2015. Tiedonalalähtöinen eheyttäminen. Teoksessa H. Cantell (toim.) *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia.* Jyväskylä: PS-kustannus, 77–91.
- Juuti, K., Lampiselkä, J., Rantala, J., Suomela, L. & Tani, S. 2007. Luokanopettajaksi opiskelevien valmiudet tiedonalalähtöiseen eheyttämiseen. Teoksessa J. Lavonen (toim.) *Tutkimusperustainen opettajakoulutus ja kestävä kehitys. Ainedidaktinen symposiumi Helsingissä 3.2.2006: osa 2.* Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 286, 620–630.
- Juvonen, A., Lehtonen, K. & Ruismäki, H. 2012. Musiikki vahvistaa uskoa omaan menestymiseen myös muissa aineissa. *Musiikkiharrastus ja oppilaiden suhtautuminen koulun oppiaineisiin. Musiikkikasvatus* 1: 2012, 9-25.
- Jyrhämä, R., Hellström, M., Uusikylä K. & Kansanen, P. 2016. *Opettajan didaktiikka.* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Järvinen, M-L. 2011. *Konstruktivistinen oppimiskäsitys opettajan pedagogisena työvälineenä alkuopetuksessa. Näkökulmia muutokseen.* Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1595. Väitöskirja.
- Kaikkonen, M. & Lindh, A. 1990. *Yhdysluokkatyöskentelyn teoreettinen lähestyminen ja käytäntö: eräs malli eheytetystä kouluvuodesta 3-4 -luokkatasolla.* Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetustieteitä ja selvityksiä 34. monisteena

- Kainulainen, J. 2012. Ilmiölähtöistä aihekokonaisuusopetusta. *eErika: erityispedagoginen tutkimus- ja menetelmätieto* 2012 (2), 6-12.
- Kangas, M., Kopisto, H. & Krokfors, L. 2015. Eheyttäminen ja laajentuvat oppimisympäristöt. Teoksessa H. Cantell (toim.) *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 37–45.
- Kansanen, P. 2004. *Opetuksen käsitemaailma*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kari, K. V. & Elliot, D. J. 2000. Integration: for or against? *General Music Today* 14; 1, 4-8.
- Karikoski, H. 2008. Lapsen koulun aloittaminen ekologisena siirtymänä. Vanhemmat informanteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöstä perusopetuksen kasvuympäristöön. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. *Acta Universitatis Oulensis. E Scientiae Rerum Socialium* 100. Väitöskirja.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. 2005. Esi- ja alkuopetuksen jatkumo haastaa opettajat moniammatilliseen työskentelyyn. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Helsinki: Yliopistopaino, 212–216.
- Karvinen, H. 2001. Opettajasta tutkijaksi. Matkalla kohti kokonaisvaltaista opetuksen kehittämistä. Teoksessa A. Puurula (toim.) *Taito- ja taidekasvatuksen tutkimuksia. Kasvatustieteen päivien teemaryhmän esitelmät 2000*. Mauno Koivisto-keskus, Turku 23.-25.11.2000. *Studia Paedagogica* 27. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Vantaan täydennyskoulutuslaitos, 145–160.
- Karvinen, H. 2003. Kohti kokonaisvaltaista opetuksen kehittämistä. Kuvataide osana eheyttämistä peruskoulun alaluokilla. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. *Tutkimuksia* 248. Väitöskirja.
- Kauppila, R. A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kauppinen, M., Tarnanen, M. & Aalto, E. 2014. "Voisin pyytää oppilaita alleviivaamaan kaikki adjektiivit" – luokanopettajaopiskelija kielitietoisena aineenoppimisen ohjaajana. Teoksessa M. Mutta, P. Lintunen, I. Ovaska & P. Peltonen (toim.) *AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2014/ n:o 7*. Jyväskylän yliopisto, 81–100.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli, & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*.

- Jyväskylä: PS-kustannus, 70-85. Kosonen, E. 2009. Musiikkia koulussa ja koulun jälkeen. Teoksessa J. Louhivuori., P. Paananen. & L., Väkevää (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. 2009. Helsinki: Suomen musiikkikasvatusseura - FiSME ry, 157-170.
- Koskinen, I. 1995. Laadullisen tutkimusprosessin rakenteesta. Teoksessa J. Leskinen (toim.) Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus, 51-65.
- Kouki, E. & Virta, A. 2015. Lukiolaiset lähteillä – äidinkielen ja historian tekstintaitojen kriittistä arviointia. Teoksessa M. Kauppinen, M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.) Rajaton tulevaisuus. Kohti kokonaisvaltaista oppimista. Ainedidaktinen symposium Jyväskylässä 13.-14.2.2014. Jyväskylä: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry, 11-26.
- Kujamäki, P. 2014. Yhteisenä tavoitteena opetuksen eheyttäminen. Osallistava toimintatutkimus luokanopettajille. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto. Dissertations in Education, Humanities and Theology; 59. Väitöskirja.
- Kulju, P. & Joutsenlahti, J. 2010. Mitä annettavaa äidinkielellä ja matematiikalla oppiaineina voisi olla toisilleen? Luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä äidinkielen ja matematiikan taidoista, opiskeluasenteista ja sukupuoli-stereotyyppioista. Teoksessa E. Ropo, H. Silfverberg & T. Soini (toim.) Toisensa kohtaavat ainedidaktiikat. Ainedidaktiikan symposiumi Tampereella 13.2.2009. Tampereen yliopisto. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A31, 168-178.
- Kyngäs, H., Elo, S., Pölkki, T., Kääriäinen M. & Kanste, O. (2011). Sisällönanalyysi suomalaisessa hoitotieteellisessä tutkimuksessa. *Hoitotiede* 2011, 23 (2), 138-148.
- Kyröläinen, K. 1994. Eheyttävä opetus ja eräät alkuopetuksen sosiaalis-emotionaaliset tavoitteet. Didaktinen kokeilu peruskoulun 1-2 luokilla opetusharjoittelun yhteydessä. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos, julkaisusarja A: 169.
- Lahdes, E. 1986. Peruskoulun didaktiikka. 1.-2. painos. Helsinki: Otava.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli, & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 28-45.

- LaJevic, L. 2013. Arts integration: What is really happening in the elementary classroom? *Journal for learning through the arts* 9: 1, 1-28.
- Lam, C. C., Alviar-Martin, T., Adler, S. A. & Sim, J. B.-Y. 2013. Curriculum integration in Singapore: Teachers' perspectives and practice. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies* 31, 23-34.
- Leppäaho, H. 2007. Matemaattisen ongelmanratkaisutaidon opettaminen peruskoulussa. Ongelmanratkaisukurssin kehittäminen ja arviointi. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 298. Väitöskirja.
- Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M., Ahonen, T., Siekkinen, M., Niemi, P. & Nurmi, J-E. 2010. Luku- ja kirjoitustaidon kehitys sekä motivaatio esi- ja alkuopetusvuosina. *Kasvatus* 2/2010. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 41, 116-128.
- Lindfors, E. & Kokko, S. 2010. Taide ja taitokasvatuksen haasteet luokanopettajakoulutuksessa. Esimerkkinä käsityö. Teoksessa E. Ropo, H. Silfverberg & T. Soini (toim.) *Toisensa kohtaavat ainedidaktiikat. Ainedidaktiikan symposiumi Tampereella 13.2.2009*. Tampereen yliopisto. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A31, 217-231.
- Lonka, K., Hietajärvi, L., Hohti, R., Nuorteva, M., Rainio, A. P., Sandström, N., Vaara, L. & Westling, S. K. Ilmiölähtöisesti kohti innostavaa oppimista. Teoksessa H. Cantell (toim.) *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 49-76.
- Louhivuori, J. 2009. Näkökulmia musiikkikasvatuksen merkityksiin. Teoksessa J. Louhivuori., P. Paananen. & L., Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. 2009. Helsinki: Suomen musiikkikasvatusseura - FiSME ry, 11-27.
- Luukkainen, O. 2004. *Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. *Acta Universitas Tamperensis* 986. Väitöskirja.
- Marshall, J. 2005. Connecting art, learning, and creativity: a case for curriculum integration. *Studies in art education* 46: 3, 227-241.
- Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä 4 – tutkijalaitos. Helsinki: International Methelp Oy.
- Metsämuuronen, J. 2011. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp Oy.

- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. 2nd. ed. California: Thousand Oaks.
- Neisser, U. 1976. *Cognition and Reality. Principles and Implications of Cognitive Psychology*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Niemi, R. 2009. Onks tavallinen koe vai sellanen, missä pitää miettiä? Ympäristölähtöisen terveystieteiden pedagogiikan kehittäminen narratiivisena toimintatutkimuksena. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Sport, Physical Education and Health* 140. Väitöskirja.
- Niemi, E. K. 2012a. Aihekokonaisuuksien tavoitteiden toteutumisen seuranta-arviointi. *Koulutuksen seurantaraportit 2012: 1*. Helsinki: Opetushallitus.
- Niemi, E. K. 2012b. Opettajakysely. Teoksessa E. K. Niemi (toim.) *Aihekokonaisuuksien tavoitteiden toteutumisen seuranta-arviointi*. *Koulutuksen seurantaraportit 2012: 1*. Helsinki: Opetushallitus, 18–41.
- Niemi, L-M. 2015. Monialaisuus koko koulun toiminnassa. Teoksessa H. Cantell (toim.) *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 109–122.
- Niikko, A. 2002. Lastentarhanopettajat esiopetuksen toteuttajina. Teoksessa A. Niikko (toim.) *Esiopetusta linnan liepeillä*. Joensuun yliopisto. *Savonlinnan opettajankoulutuslaitos*, 139–153.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 85*.
- Norrena, J. 2013. Opettaja tulevaisuuden taitojen edistäjänä. ”Jos haluat opettaa noita taitoja, sinun on ensin hallittava ne itse.” *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Computing* 169. Väitöskirja.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2014. *Ihmisen psykologinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- O'Dwyer & Bernauer. 2014. *Quantitative research for the qualitative researcher*. Yhdysvallat: Sage.
- Opetushallitus. 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2016. OPS 2016. Miten tuntijako suunnitellaan? http://www.oph.fi/ops2016/tiekartta/miten_tuntijako_suunnitellaan. Luettu 12.6.2016.

- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012. Perusopetuksen tuntijako. Valtioneuvoston asetus 28.6.2012.
http://minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla_koulutus/perusopetus/liitteet/asetusehdotus_1_2.pdf. Luettu 13.6.2016.
- Paananen, P. 2003. Monta polkua musiikkiin. Tonaalisen musiikin perusrakenteiden kehittyminen musiikin tuottamis- ja improvisaatiotehtävissä ikävuosina 6-11. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities 10. Väistöskirja.
- Paananen, P. 2009. Musiikillinen kyky, kehitysvaiheet ja yksilöllisyys. Teoksessa J. Louhivuori., P. Paananen. & L., Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. 2009. Helsinki: Suomen musiikkikasvatusseura - FiSME ry, 139-155.
- Paavola, H. & Talib, M-T. 2010. Monimuotoistuva yhteiskunta ja luokanopettajakoulutuksen haasteet. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ulbani & H. Linnansaari (toim.) Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Kasvatusalan tutkimuksia 52. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 347-364.
- Palovaara, M. 2002 Esiopetus kehityksellisenä interventiona. Uusia toimintamalleja ja välineitä tarvitaan. Teoksessa A. Niikko (toim.) Esiopetusta linnan liepeillä. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 76-96.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative Research & Evaluation Methods. 3. painos. Yhdysvallat: Sage
- Peery, J. C. & Peery, I. W. 1987. The role of music in child development. Teoksessa C. Peery., I Peery. & T. W. Draper (toim.) Music and child development. New York: Springer, 3-31.
- Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Kuusi esseetä lapsen kehityksestä. Porvoo: WSOY.
- Puurula, A. 1998. Integrointi taidekasvatuksessa - monitahtoisuus tavoitteena. Teoksessa A. Puurula (toim.) Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi. Kokemuksia, käytäntöä ja teoriaa. Kokonaisuus on enemmän -seminaarin (4.12.1997) puheenvuorot. Studia Paedagogica 17. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Vantaan täydennyskoulutuslaitos, 9-28.
- Rasku-Puttonen, H., Poikkeus, A-M. & Lerkkanen, M-K. 2010. Koulu vuorovaiikutuksellisenä oppimisyhteisönä. Teoksessa E. Ropo, H. Silfverberg & T.

- Soini (toim.) Toisensa kohtaavat ainedidaktiikat. Ainedidaktiikan symposiumi Tampereella 13.2.2009. Tampereen yliopisto. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A31, 301–314.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Reimer, B. 1989. A philosophy of music education. 2. pianos. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. 2015. Johdatus kasvatustieteisiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rissanen, M. 2016. Taitamisen tiede – tietämisen taide. Taidon oppimisen arkkitehtuuri. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 561. Väitöskirja.
- Ruismäki, H. 1998. Musiikki osana taidekasvatusta ja elämää – näkökulma musiikkikasvatuksessa. Teoksessa A. Puurula (toim.) Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi. Kokemuksia, käytäntöä ja teoriaa. Kokonaisuus on enemmän -seminaarin (4.12.1997) puheenvuorot. *Studia Paedagogica* 17. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Vantaan täydennyskoulutuslaitos, 29–48.
- Ruokonen, I. 2005. Näkökulmia eheyttävään opetukseen. HIMO. Ateneum-sali 24.10.2005. <http://slideplayer.biz/slide/2626539/> Luettu 30.7.2016.
- Ruokonen, I. 2006. Eheyttävää taidekasvatusta koulujen ja kulttuuritoimen välisenä yhteistyönä - alustavia tapaustutkimustuloksia Annantalon kulttuurikursseista. Kasvatustieteen päivät 24.11.2006, Oulu. http://arkisto.kasvatus.net/kasvatustieteenpaivat/materiaalit/Taiteet_tai_dot_Inkeri_Ruokonen.ppt Luettu 31.7.2016.
- Ruokonen, I. & Ruismäki, H. 2010. Taito- ja taideaineet akateemisessa opettajankoulutuksessa – haikuja opettajankouluttajilta. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ulbani & H. Linnansaari (toim.) Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Kasvatustieteen tutkimuksia 52. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 269–291.
- Räsänen, M. 2010. Taide, taitaminen ja tietäminen – kokonaisvaltaisen opetuksen lähtökohtia. Teoksessa E. Ropo, H. Silfverberg & T. Soini (toim.) Toisensa kohtaavat ainedidaktiikat. Ainedidaktiikan symposiumi Tampereella 13.2.2009. Tampereen yliopisto. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A31, 339–354.

- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.
<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/> Luettu 17.4.2017
- Sulander, J. & Romppanen, V. 2007. Hyvinvointi koulutyössä ja opiskelussa. Opiskelijoiden hyvinvointia kartoittavan työkalun kehittäminen. Työympäristötutkimuksen raporttisarja 26. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Syrjäläinen, E., Jyrhämä, R. & Haverinen, L. 2004. Praktikumikäsikirja. Opettajan pedagoginen ajattelu. *Studia Pedagogica* 33.
<http://www.helsinki.fi/behav/praktikumikasikirja/luku1.sisalto1.htm>
Luettu 1.8.2016.
- Säljö, R. 2001. Oppimiskäytännöt – sosiaalikuulttuurinen näkökulma. Helsinki: WSOY.
- Takala, A. & Takala, M. 1980. Psykologinen kehitys lapsuus iässä. Porvoo: WSOY.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2006. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 1.-4. painos. Helsinki: Tammi.
- Vauras, M. 2004. Aihekokonaisuudet opettajuuden kehittäjänä. Teoksessa M-L. Loukola (toim.) Aihekokonaisuudet perusopetuksen opetussuunnitelmasa. Helsinki: Opetushallitus, 178–189.
- Vesioja, T. 2006. Luokanopettaja musiikkikasvattajana. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja, n:o 113. Väitöskirja.
- Vesioja, T. 2008. ”Tätä lajia täytyy rakastaa, ei vihata.” Luokanopettajien arviointia itsestään musiikkikasvattajina. Teoksessa A. Niikko, I. Pellikka & E. Savolainen (toim.) Oppimista, opetusta ja monitieteisyyttä. Kirjoituksia kunnankaartanonmäeltä. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 199–211.
- Väisänen, P. 2000. Kohti oppimiskeskeistä pedagogiikkaa opettajankoulutuksessa. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.) Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 34–60.
- Väkevä, L. & Westerlund, H. 2009. Praksialismikeskustelu suomalaisessa musiikkikasvatuksessa. Teoksessa J. Louhivuori., P. Paananen. & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. 2009. Helsinki: Suomen musiikkikasvatusseura - FiSME ry, 93–106.

- Westerlund H. 2003. Musiikki päämääränä ja välineenä. Deweyn kasvun ja kokemuksen käsitteet musiikkikasvatuksessa. *Musiikki* 4, 5–21.
- Åhlberg, M. 2000. Opettajat parempaa tulevaisuutta rakentamassa. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.) *Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta*. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajakoulutuslaitos, 190–204.

LIITTEET

Liite 1. Merkkeihin liittyviä ohjeita

Arvoisa vastaaja,

opiskelen Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella luokanopettajaksi, ja pro gradu -tutkielmani aiheena on oppiainerajat ylittävä musiikinopetus alkuopetusluokilla. Tällä kyselylomakkeella pyrin selvittämään musiikkia opettavien alkuopettajien kokemuksia oppiainerajat ylittävästä ja oppiaineiden opetusta eheyttävästä musiikinopetuksesta alkuopetusluokilla. Kysymyksiä on yhteensä viisi, ja kysymyksiin vastaamisen lisäksi pyytäisin Sinua täyttämään tämän sivun ennakkotietokyselyn.

Kiitos, että vastaat tutkimukseni kyselylomakkeeseen! ☺

Ystävällisin terveisin,

Eveliina Rantala

Vastaajan ennakkotiedot

Minä vuonna valmistuit luokanopettajaksi? _____

Luokanopettajan työkokemus vuosina: _____

Mahdollinen erikoistuminen tai muu koulutustausta: _____

Voitko osallistua tämän kyselyn lisäksi puhelinhaastatteluun? _____

Jos voit osallistua puhelinhaastatteluun, sopiva päivämäärä ja kellonaika puhelinhaastattelulle:

1. Miten määrittelet oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen ja oppiaineiden opetusta eheyttävän musiikinopetuksen?
2. Mihin tavoitteisiin oppiainerajat ylittävällä musiikinopetuksella pyritään (esim. opetussuunnitelman näkökulmasta)?
3. Minkälaisia kokemuksia Sinulla on oppiainerajat ylittävästä ja oppiaineiden opetusta eheyttävästä musiikinopetuksesta alkuopetusluokalla? (Voit esimerkiksi nimetä toteuttamiasi oppiainerajat ylittäviä ja opetusta eheyttäviä aihe- ja oppimiskokonaisuuksia.)
4. Mihin oppiaineisiin olet integroinut musiikkia alkuopetuksessa ja millä tavoin (toiminta- ja asiassällöt, työtavat ym.)?
5. Minkälaisia etuja, haasteita, edellytyksiä ja esteitä liittyy oppiainerajat ylittävään ja oppiaineiden opetusta eheyttävään musiikinopetukseen alkuopetusluokalla?

Liite 2. Haastattelukysymysten runko

1. Miten määrittelet oppiainerajat ylittävän musiikinopetuksen?
2. Miten määrittelet oppiaineiden opetusta eheyttävän musiikinopetuksen?
3. Mihin tavoitteisiin oppiainerajat ylittävällä musiikinopetuksella mielestäsi pyritään?
4. Minkälaisia kokemuksia sinulla on oppiainerajat ylittävästä ja oppiaineiden opetusta eheyttävästä musiikinopetuksesta alkuopetusluokalla?
5. Miten nimeäisit toteuttamiasi oppiainerajat ylittäviä oppimiskokonaisuuksia, joissa musiikki on ollut mukana?
6. Minkälaisia työtapoja olet käyttänyt oppiainerajat ylittävässä musiikinopetuksessa?
7. Minkälainen rooli musiikilla on ollut toteuttamassasi oppiainerajat ylittävässä ja oppiaineiden opetusta eheyttävässä opetuksessa?
8. Mihin oppiaineisiin olet integroinut musiikkia alkuopetuksessa ja millä tavoin?
9. Minkälaisia etuja näet oppiainerajat ylittävässä musiikinopetuksessa alkuopetusluokalla?
10. Minkälaisia haasteita näet oppiainerajat ylittävässä musiikinopetuksessa alkuopetusluokalla?
11. Minkälaisia esteitä liittyy oppiainerajat ylittävään musiikinopetukseen alkuopetusluokalla?
12. Minkälaisia edellytyksiä liittyy oppiainerajat ylittävään musiikinopetuksessa alkuopetusluokalla?